

Lidiane da Silva Cesar Gonçalves

**ITINERÁRIO PEDAGÓGICO – ESTUDO DO IMPACTO SOBRE
AS PROFICIÊNCIAS DOS ALUNOS NAS AVALIAÇÕES DA
PROVINHA BRASIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós - Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Tezza

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gonçalves, Lidiane da Silva Cesar

Itinerário Pedagógico : estudo do impacto sobre as
proficiências dos alunos nas avaliações da Provinha Brasil
/ Lidiane da Silva Cesar Gonçalves ; orientador, Rafael
Tezza - Florianópolis, SC, 2016.

177 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de
Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.

Inclui referências

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Avaliação de Política
Pública. 3. Efeitos de Programa. 4. Provinha Brasil. 5.
Educação Infantil. I. Tezza, Rafael. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Métodos e Gestão em Avaliação. III. Título.

Lidiane da Silva Cesar Gonçalves

**ITINERÁRIO PEDAGÓGICO – ESTUDO DO IMPACTO SOBRE
AS PROFICIÊNCIAS DOS ALUNOS NAS AVALIAÇÕES DA
PROVINHA BRASIL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação.

Florianópolis, 04 de março de 2016.

Prof. Renato Cislaghi, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Rafael Tezza, Dr.
Orientador
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Renato Cislaghi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Adriano Ferreti Borgatto, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa Jodete Bayer Gomes Fulgraff, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus filhos, Brayam e Brenner, e ao meu
esposo Beto, por motivos que só os nossos
corações conhecem...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por ter conduzido meus passos em direção à realização do presente trabalho, na Universidade Federal de Santa Catarina, Instituição de ensino de tão grande notoriedade.

À minha família, em especial aos meus pais, Benedita e Armando, pela vida, e aos meus irmãos, Amanda, Denis, Ivan e Kathylene. Ao meu esposo e filhos que, em meio as suas atribuições diárias, sempre estiveram presentes e torcendo por mim.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Tezza, pela dedicação e contribuição para o meu aprendizado e por ter aceitado me acompanhar, ao longo deste período, proporcionando-me um conhecimento ímpar.

Às secretárias do curso pela atenção e dedicação, muito obrigada!

Ao corpo docente do curso, que são os maiores responsáveis por eu estar concluindo esta etapa da minha vida, pela sabedoria e luz irradiada.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep - pela oportunidade de cursar este programa de mestrado.

Aos diretores e educadores das Escolas de São Bento do Sapucaí, que dispuseram, prestativamente, seu tempo em responder os questionários e contribuir para meu crescimento acadêmico.

Aos meus colegas de trabalho, da Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Sapucaí e da Prefeitura Municipal, que presenciaram minhas angústias e sempre se manifestaram solícitos em me auxiliar.

Às queridas amigas, Lu Mendes e Candu Marques, pela inspiração e força em todo o percurso.

A todos àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização deste trabalho.

Muito obrigada!

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de realizar uma análise dos impactos do Programa Itinerário Pedagógico como metodologia da Educação Infantil, na Rede Municipal de Educação de São Bento do Sapucaí, de acordo com a percepção da equipe gestora e dos professores como prática de um processo de gestão de mudanças. Neste processo, também, serão analisados seus efeitos nos resultados obtidos pelos alunos nas Avaliações da Provinha Brasil e sua influência para a melhoria da qualidade da Educação Municipal. Este trabalho nasceu da opção feita pela equipe gestora da Educação do Município de São Bento do Sapucaí por utilizar o Itinerário Pedagógico como recurso metodológico de planejamento das atividades da Educação Infantil. Desta forma, procurou-se construir uma proposta que oferecesse subsídios para que a Educação Infantil Municipal pudesse refletir sobre seus objetivos e suas práticas. Optou-se por utilizar, como metodologia, a pesquisa qualiquantitativa longitudinal pela possibilidade de buscar, conhecer e interpretar a realidade pesquisada, utilizando o modo de investigação Estudo de Caso. A análise documental e as entrevistas foram fundamentais para apreender as vicissitudes da implementação do Programa, sob a consideração de que concorreriam para a compreensão da influência do Itinerário Pedagógico nos resultados alcançados pelos alunos na Provinha Brasil, dando robustez às análises com dados da realidade das escolas. Nas considerações finais, apresentamos reflexões sobre as dificuldades no processo de gestão a melhoria da qualidade vinculada à mudança da metodologia, considerando o contexto institucional em que o Itinerário Pedagógico foi implantado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inovação Metodológica. Avaliação de Política Pública. Efeitos de Programa. Provinha Brasil.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impacts of the Pedagogical Route program as a methodology for early childhood education at the Municipal Education Network of São Bento do Sapucaí, São Paulo, Brazil. We considered the point-of-view of the management team and teachers, while practicing changes in the management process. We will also analyze the effects of this process over the results obtained by students on Provinha Brazil tests, as well as its influence to improve the quality of Municipal Education. This work began with the choice of the management team to use the Educational Itinerary as a methodological resource for planning activities of early childhood education. In this way, we attempted a proposal that would provide subsidies for the Municipal Children's Education, reflecting on their goals and practices. We chose to use the longitudinal qualiquantitative research as methodology, with the possibility of seeking, acknowledging and interpreting the reality studied a Case Study. The document analysis and interviews were fundamental to seize the vicissitudes of the implementation of the program under the consideration that they would compete for understanding the influence of Pedagogical Itinerary over the results achieved by the students on the Provinha Brazil, giving strength to the analysis with the real school data. In conclusion, we present reflections on the difficulties in the management process and in improving the quality linked to the change of methodology, considering the institutional context in which the pedagogical itinerary was deployed.

Keywords: Early Childhood Education, Methodological Innovation, Public Policy Evaluation, Program Effects, Provinha Brasil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência de passos realizados na busca de estudos indexados nas bases.....	28
Figura 2 - Número de Matrículas na Educação Infantil Municipal de São Bento do Sapucaí.....	78
Figura 3 - Tabuleiro do Itinerário Pedagógico – frente.....	85
Figura 4 - Tabuleiro do Itinerário Pedagógico – verso	87
Figura 5 - Distribuição de alunos do grupo controle pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2010 e 2011	114
Figura 6 - Distribuição de alunos do grupo Tratamento pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2012 a 2015	115
Figura 7 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2010	117
Figura 8 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2011	118
Figura 9 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2012	119
Figura 10 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2013	120
Figura 11 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2014	121
Figura 12 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2015	122
Figura 13 - Distribuição de alunos do Grupo Controle – Matemática pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2011	125
Figura 14 - Distribuição de alunos do Grupo Tratamento – Matemática pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2012 a 2015.....	126
Figura 15 - Distribuição pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2011.....	127
Figura 16 - Distribuição pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2012.....	128
Figura 17 - Distribuição pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2013.....	129

Figura 18 - Distribuição 1 pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2014.....	130
Figura 19 - Distribuição pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2015.....	131
Figura 20 - Síntese das conclusões da pesquisa qualitativa	141

APÊNDICE A

Figura 21 - Teste de Normalidade Grupo Controle - Leitura.....	167
Figura 22 - Teste de Normalidade Grupo Tratamento - Leitura	167
Figura 23 - Teste de Normalidade Grupo Controle - Matemática	168
Figura 24 - Teste de Normalidade Grupo Tratamento - Matemática ...	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de dados levantados	35
Quadro 2 - Principais características dos papéis formativo e somativo da avaliação	37
Quadro 3 - Revisão de Literatura – Estudos que se valem de modelos hierárquicos como ferramenta de análise	45
Quadro 4 - Revisão de Literatura - variadas técnicas de estimação evidenciando indicador específico da qualidade da Educação.....	48
Quadro 5 - Revisão de Literatura - estudos específicos de avaliação de impacto de programas educacionais.....	52
Quadro 6 - Eixos de habilidades da Matriz de Referência da Provinha Brasil	66
Quadro 7 - Papel do Professor	107
Quadro 8 - Necessidade de transformação	108
Quadro 9 - Mudanças significativas para todos os envolvidos	110
Quadro 10 - Necessidades apontadas pelos professores	111
Quadro 11 - Papel do Diretor.....	111
Quadro 12 - Desafios	113
Quadro 13 - Níveis em Leitura de acordo com o número de acertos definidos no Guia de correção e interpretação da Provinha Brasil.....	177
Quadro 14 - Níveis em Matemática de acordo com o número de acertos definidos no Guia de correção e interpretação da Provinha Brasil.....	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de alunos do Grupo Controle - Leitura pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2010 e 2011	113
Tabela 2 - Distribuição de alunos do grupo de tratamento pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2012 a 2015.....	115
Tabela 3 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2010.....	116
Tabela 4 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2011.....	117
Tabela 5 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2012.....	118
Tabela 6 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2013.....	119
Tabela 7 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2014.....	121
Tabela 8 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2015.....	122
Tabela 9 - Distribuição percentual de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil de cada ano analisado.	123
Tabela 10 - Distribuição de alunos do grupo de controle - Matemática pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil de 2011.....	124
Tabela 11 - Distribuição de alunos do grupo de tratamento - Matemática pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2012 a 2015.	125
Tabela 12 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2011	127
Tabela 13 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2012.....	128
Tabela 14 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2013.....	129
Tabela 15 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2014.....	130

Tabela 16 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2015.	131
Tabela 17 - Distribuição percentual de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil de cada ano analisado.	132
Tabela 18 - Estatística descritiva dos Grupos Controle e Tratamento - Leitura.....	133
Tabela 19 - Estatística descritiva dos Grupos Controle e Tratamento – Matemática.....	134
Tabela 20 - Resultados reais da distribuição de alunos pelos níveis nos grupos Tratamento e Controle - Leitura	134
Tabela 21 - Resultados esperados da distribuição de alunos pelos níveis nos grupos Tratamento e Controle - Leitura	135
Tabela 22 - Resultados reais da distribuição de alunos pelos níveis nos grupos Tratamento e Controle - Matemática	135
Tabela 23 - Resultados esperados da distribuição de alunos pelos níveis nos grupos Tratamento e Controle - Matemática	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MEC	Ministério da Educação
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
PSM	Propensity Score Matching
MDM	Mahalanobis Distance Matching
CEM	Coarsened Exact Matching
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
SES	Serviço de Ensino Suplementar
CSHP	Programa de Saúde Escolar Coordenado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Stud
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ILLEGE	Laboratório Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
SEDIAE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
PNE	Plano nacional de Educação
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Pública
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SIMAVE/PROEB	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/ Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais.
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
PNAIC	Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa
TRI	Teoria da Resposta ao Item
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
SME/SBS	Secretaria Municipal de Educação/ São Bento do Sapucai

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	OBJETIVOS	23
1.1.1	Objetivos específicos.....	24
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	24
1.3	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	24
1.4	DELIMITAÇÃO.....	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO.....	29
2.1.1	Tyler – Avaliação x objetivos.....	30
2.1.2	Stufflebeam – Avaliação com base em Contexto, Insumos, Processo e Produto (CIPP).....	32
2.1.3	Cronbach – Análise de aspectos da avaliação	33
2.1.4	Stake – Avaliação e pesquisa.....	34
2.1.5	Scriven – papéis e objetivos.....	36
2.2	DEFININDO AVALIAÇÃO	39
2.3	AVALIAÇÕES DE IMPACTO.....	40
2.3.1	Breve Histórico da Avaliação de impacto	42
2.3.2	Estudos sobre avaliações educacionais.....	44
2.4	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	56
2.4.1	Avaliação no Brasil	57
2.4.1.1	O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB	61
2.4.1.2	Metodologias de coleta e análises de dados do SAEB.....	63
2.4.1.3	Da Provinha Brasil.....	63
2.5	INOVAÇÃO EDUCACIONAL	67
3	O PROGRAMA	71
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	71
3.2	BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO E SUA REDE.....	74
3.3	DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES.....	77
3.4	A INOVAÇÃO METODOLÓGICA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO.....	79
3.5	DO ITINERÁRIO PEDAGÓGICO.....	82
3.5.1	Conhecendo o instrumento.....	83
3.5.2	A interrelação entre a construção do conhecimento e a inovação metodológica apresentada.....	87
3.5.3	O papel do gestor na implementação da Inovação Educacional	93

4	MÉTODOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	97
4.1	DELINEAMENTOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	97
4.2	COLETA E REGISTRO DOS DADOS	100
4.2.1	Análise documental	101
4.2.2	Entrevista semiestruturada	101
4.3	PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS.....	103
5	RESULTADOS	105
5.1	DAS ENTREVISTAS	105
5.1.1	Sentimento em relação à proposta de mudança metodológica	106
5.1.2	O processo de mudança de metodologia em relação aos docentes, aos pais dos alunos e comunidade em geral	108
5.1.3	Ações da gestão pedagógica e os resultados alcançados pela escola.....	110
5.1.4	Principais desafios encontrados pela escola para manter/melhorar o trabalho pedagógico	112
5.2	ANÁLISE DE DADOS – DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PROVINHA BRASIL EM LEITURA	113
5.3	ANÁLISE DE DADOS – DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PROVINHA BRASIL EM MATEMÁTICA	124
5.4	APROFUNDANDO AS ANÁLISES.....	132
6	CONCLUSÕES.....	139
6.1	SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	142
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE A - Testes realizados	167
	APÊNDICE B - Guia de Entrevista do Pré-teste.....	169
	APÊNDICE C - Modelo - Apresentação do Questionário Semiestruturado	170
	APÊNDICE D - Modelo do Termo de Compromisso.....	172
	APÊNDICE E - Modelo Declaração da Direção da Educação Infantil.....	173

APÊNDICE F - Modelo do Termo de Consentimento Livre e esclarecido	174
ANEXO A - Apresentação da Provinha Brasil	175
ANEXO B - Guia de Correção da Provinha Brasil	176
ANEXO C - Quadros de definição dos níveis do Guia de Correção da Provinha Brasil de cada ano em estudo	177

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal assegura o direito à Educação a todos os alunos, entretanto, em 1988, esse direito atendia, apenas, ao quesito acesso à escola. No contexto atual, apesar da existência de duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, faz-se necessário garantir mais do que a matrícula a esses alunos; é preciso, também, garantir-lhes o direito ao aprendizado. Nesse sentido, todo o debate em torno das políticas de avaliação educacional se orienta pela busca dessa qualidade. Sendo assim, para saber se um sistema ou programa educacional está atingindo essa meta, é preciso avaliar o desempenho dos alunos.

É necessário destacar que a história da avaliação no Brasil é recente, apesar da intensificação das discussões a respeito dela, a partir dos anos 90, quando começaram a realizar alguns estudos sobre avaliação.

Diante da necessidade de melhoria da qualidade de ensino, mesmo que com algumas limitações, os estados brasileiros procuram avaliar seus sistemas de ensino. Vianna (2000) afirma que a avaliação atual pauta-se por uma perspectiva integrada a programas de qualidade, passando a ser uma exigência a avaliação do ensino básico.

O debate sobre a qualidade da Educação passou a ganhar força, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, um instrumento legal que estabelece padrões mínimos de qualidade na Educação (BRASIL, 1996).

Tem - se considerado a qualidade da Educação sobre distintas perspectivas e pontos de vista e, em muitos estudos, o desempenho dos alunos em testes padronizados como o SAEB, Prova Brasil e PISA tem sido o elemento sinalizador do aprendizado (SOARES; MAROTTA, 2009). Contudo, o que se observa nas escolas brasileiras, ainda, é um desempenho dos alunos bem abaixo do padrão mínimo desejado pela sociedade. Ou seja, os níveis de qualidade e de aprendizagem dos alunos estão muito baixos se comparados com os de outros países e ao padrão mínimo necessário (VELOSO, 2009).

Cabe destacar que um dos mais importantes desafios a serem encarados, nas próximas décadas, no Brasil, é a Educação. Araújo et al. (2009) destacam que, se essa questão não for resolvida, possivelmente, a baixa qualidade da mão de obra, nas próximas décadas, configure-se como um obstáculo ao crescimento de longo prazo da economia brasileira.

Veloso (2009) ressalta, ainda, que existem evidências de uma queda da qualidade da Educação, após a Constituição Federal de 1988, durante o período de maior expansão quantitativa da escola. Ante a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no Brasil, diversas políticas públicas e programas têm sido criados, nos últimos anos, pelos governos federal, estaduais e municipais, além de promover projetos em parceria com organizações não governamentais. Em âmbito federal, destacam-se os programas e ações para apoio aos dirigentes municipais de Educação, formação e capacitação continuada de professores e gestores escolares, auxílio à alimentação e ao transporte escolar, para implantação de salas de recursos multifuncionais, bem como ao apoio à distribuição de materiais, livros e acervos bibliográficos. Além dessas políticas, cabe destacar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que é uma das ações complementares para a qualificação da Educação. Esses programas são financiados com recursos próprios do tesouro e/ou, por meio de fundos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2010b).

Entre os programas municipais, criados com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação, estão as políticas de melhoria da qualidade na Educação Infantil, como recomenda a LDB, entre as quais está o “Programa Itinerário Pedagógico”. Implantado em 2009 pelo Governo Municipal, tem como base a organização curricular e o planejamento das atividades desenvolvidas, na Educação Infantil, pelos conceitos e pesquisas de temas ligados à infância e ao desenvolvimento humano, sustentado por quatro pilares: o desenvolvimento, o brincar, a comunicação e o espaço físico. O “Programa Itinerário Pedagógico”, objeto da presente dissertação, será detalhado no terceiro capítulo.

Considerando a ideia de que uma gestão correta das políticas educacionais configura-se como elemento fundamental, para o desenvolvimento da qualidade da Educação, um aspecto essencial diz respeito às avaliações dos programas e das políticas educacionais, principalmente, no que se refere às iniciativas municipais, que é o foco deste estudo. Conforme o Brasil (2010b), as avaliações têm como objetivo assegurar o aperfeiçoamento contínuo dos programas, permitindo verificar se os resultados desejados junto ao público-alvo, isto é, os indivíduos que receberam a política, ocorreram efetivamente. Entretanto, no Brasil, pouco se sabe sobre as contribuições que os programas governamentais de Educação implementados, recentemente, provocaram no desempenho escolar dos alunos e na qualidade da Educação pública brasileira. Apesar dos avanços, nos últimos anos, para

a implementação dos programas e das políticas governamentais que contribuíssem com a melhoria educacional, poucas avaliações sobre seus impactos na qualidade da Educação foram realizadas. São raros os trabalhos, sejam acadêmicos ou institucionais, que avaliam a efetividade ou impacto desses programas, embora se verifique, nos últimos anos, uma crescente evolução de trabalhos no meio acadêmico a respeito da avaliação de efetividade de políticas e programas governamentais. No Brasil, destacam-se os estudos de Fernandes, Menezes Filho e Zylberstajn (2000) da linha de avaliação de impacto de programas no campo do mercado de trabalho e os de políticas de assistência social feitos por Ferro (2003, 2007) e Resende (2006). Alguns estudos de avaliação de programas de Educação foram realizados por Biondi, Vasconcellos e Menezes-Filho (2009), Duenhas, França e Gonçalves (2010), Vasconcellos, Biondi e Menezes-Filho (2009).

Entre as razões apontadas para a raridade de estudos de avaliação de impacto estão: a dificuldade de aplicação explicada pela complexidade inerente das metodologias de avaliação (ARRETCHE, 2007; COTTA, 1998); falta de relevância das informações da avaliação para os tomadores de decisão (SCHNEIDER, 2009); dificuldades na obtenção de informações e dificuldades operacionais relacionadas aos custos financeiros e organizativos (ARRETCHE, 2007). Independente do fator de desestímulo, a avaliação é conduzida, na maior parte das vezes, por meio de imposição de organismos financiadores ou como mero formalismo burocrático para o cumprimento das leis (MIRANDA; COSTA, 2007).

De acordo com Felício e Fernandes (2005), as políticas educacionais são instrumentos diretos capazes de mudar a qualidade de ensino no país.

Ressalta-se, também, que, no cotidiano do setor público brasileiro, a avaliação é pouco explorada, especialmente, a avaliação de efetividade (ou impacto) dos programas governamentais. Um estudo que avalia o programa “Escola Integrada”, da cidade de Belo Horizonte, a respeito de múltiplos aspectos de alteração de hábitos escolares dos alunos e de motivação para assistirem às aulas, feito em conjunto pela Fundação Itaú e pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR da Universidade Federal de Minas Gerais (CEDEPLAR; FUNDAÇÃO ITAÚ, 2008) é uma das exceções. Além desse estudo, Aquino e Kassouf (2011), recentemente, avaliaram o impacto do programa “Escola de Tempo Integral” da rede pública do estado de São Paulo sobre o desempenho escolar.

Dessa forma, verifica-se que a avaliação de políticas públicas, que se constitui na análise do impacto que os programas provocaram sobre a qualidade da Educação, ainda, não foi estabelecida de forma sistemática no Brasil no campo da Educação. Salienta-se que, sem uma avaliação do impacto que as ações governamentais causam na sociedade, a decisão para a manutenção, interrupção e/ou aperfeiçoamento dos programas/políticas públicas, torna-se extremamente difícil.

Com a perspectiva de aperfeiçoamento das políticas, é que se insere a avaliação do impacto do “Programa Itinerário Pedagógico”, em São Bento do Sapucaí, o qual nasceu em 2009, da vontade de atender os professores preocupados em acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, de forma a ser um facilitador do conhecimento: abrir caminhos, ser cúmplice das propostas infantis e aventurar-se a conhecer as crianças em sua subjetividade, ajudando-as a participar ativamente de um grupo, sabendo de si e do outro.

A preocupação com as práticas pedagógicas, na Educação Infantil, em decorrência de novas descobertas e experimentos científicos, mas também pelo avanço da legislação, levou a equipe gestora da Educação do Município de São Bento do Sapucaí a implantar o Programa Itinerário Pedagógico como recurso metodológico de planejamento das atividades da Educação Infantil.

Assim, a presente dissertação apresenta os resultados da pesquisa cuja finalidade foi a de investigar, no âmbito da realidade educacional da Rede Pública Municipal de Educação Infantil, a adoção do Programa Itinerário Pedagógico como metodologia de inovação na Educação Infantil e seus efeitos, num estudo longitudinal, sobre a proficiência dos alunos do Ensino Fundamental nas avaliações da Provinha Brasil e, conseqüentemente, na Melhoria da qualidade da Educação Municipal. Analisa, ainda, o processo de implantação do Itinerário na Rede Municipal de acordo com a percepção dos professores e diretores.

Para isso, fez-se necessário fundamentar, teoricamente, levantar as informações necessárias para entender as dificuldades no processo de gestão, consolidar as informações pesquisadas e apresentar análise sistematizada com as informações obtidas.

O presente estudo está estruturado em quatro capítulos, além da introdução.

O capítulo 2 trata da revisão da Literatura a fim de compor o referencial teórico da pesquisa, em que é apresentado o estado da arte sobre avaliação de políticas públicas e seus modelos analíticos. Traz, também, uma revisão dos principais estudos teóricos e empíricos, da

subárea chamada de avaliação de impacto e o relato dos principais estudos empíricos sobre avaliação de Programas Educacionais com ênfase nos estudos sobre os efeitos dos Programas. Finalmente apresenta-se a definição de inovação aqui utilizada.

Já, no terceiro capítulo, trataremos da contextualização da Educação Infantil. Apresentaremos a escola, sua estrutura física, localização e breve histórico. A seguir, passaremos à apresentação do Itinerário Pedagógico como instrumento de inovação metodológica.

O capítulo 4 descreve a metodologia do trabalho. Nessa seção, formalizam-se o procedimento de coleta de dados, as técnicas e as ferramentas utilizadas, para análise dos dados qualitativos e quantitativos, com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa. Mostra, também, a estratégia para a implementação dessas ferramentas na pesquisa de avaliação de impacto do Programa Itinerário Pedagógico, bem como as informações sobre a política, os bancos de dados e as variáveis da população estudada.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados da análise de impacto do Programa Itinerário Pedagógico para a proficiência de matemática e leitura (2º ano). O programa teve um efeito positivo e, estatisticamente, significativo para as proficiências médias de Português e Matemática das escolas participantes do programa no 2º ano do Ensino Fundamental no Município de São Bento do Sapucaí. Também é apresentada a análise da percepção dos professores e gestores, a respeito do processo de implantação e trabalho com o Itinerário Pedagógico, em que se verificou um efeito positivo tanto no relacionamento interpessoal de professores, alunos e gestores com o também entre os pares. Notou-se um aumento significativo na participação dos pais, na vida escolar dos alunos e no cotidiano escolar, bem como uma diminuição do nível de estresse causado pela indisciplina escolar que, por sinal, foi totalmente extinta após a implantação do Programa, segundo constatou-se nas entrevistas e análise de documentos escolares.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral da dissertação é avaliar o impacto do “Programa Itinerário Pedagógico”, no desempenho médio dos alunos das escolas da rede pública do Ensino Fundamental de São Bento do Sapucaí, nos testes de proficiência da Provinha Brasil.

1.1.1 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, a presente dissertação apresenta os seguintes:

- a) Analisar e discutir o processo de implantação do Programa Itinerário Pedagógico como metodologia da Educação Infantil;
- b) Avaliar se o Programa Itinerário Pedagógico no Ensino Infantil Municipal tem produzido algum efeito e qual é o impacto sobre a organização pedagógica da Educação Infantil e, conseqüentemente, da Gestão da Secretaria de Educação no tocante à introdução de políticas públicas capazes de promover melhorias nos resultados da Provinha Brasil;
- c) - Analisar qual é a percepção dos professores e gestores que atuaram antes e continuam atuando com a nova proposta metodológica;
- d) - Verificar se houve impacto nas proficiências obtidas pelos alunos que não vivenciaram o Programa Itinerário Pedagógico e realizaram a Provinha Brasil, nos anos de 2010 e 2011 (grupo tratamento), com as obtidas pelos alunos que vivenciaram o programa e fizeram a Provinha Brasil, nos anos de 2012 a 2015 (grupo controle).

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O Programa Itinerário Pedagógico fora adotado no Município, tendo em vista os vários estudos que salientam a importância de se introduzir novas metodologias de ensino e aprendizagem, no entanto não há estudos que demonstrem que esta metodologia é eficaz.

Dessa forma, a presente pesquisa pretende responder a seguinte questão:

A adoção do Programa Itinerário Pedagógico gerou impacto significativo sobre o desempenho médio dos alunos na Provinha Brasil?

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Existe uma tendência muito comum, na área da Educação, de abandonar programas, projetos, leis, sem avaliar os seus resultados, o que por certo contribuiu para a perda de trabalhos significativos. O processo avaliativo precisa ter o olhar quantitativo, norteado por valores,

e, também, o olhar qualitativo, como trabalhar na escola e conseguir uma Educação de qualidade baseada em valores estabelecidos.

Portanto, do ponto de vista da gestão municipal da Educação, considera-se necessário verificar se a implantação do Itinerário Pedagógico, como metodologia de trabalho Educacional na Educação Infantil Municipal, tem produzido algum efeito nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações da Provinha Brasil.

Este trabalho está relacionado à linha de pesquisa do programa denominado Métodos e Gestão da Avaliação, já que visa a avaliar um Programa da Secretaria Municipal de Educação. Visa, ainda, subsidiar a gestão da Avaliação relacionada à aquisição e uso do conhecimento da realidade educacional local no apoio à tomada de decisão.

1.4 DELIMITAÇÃO

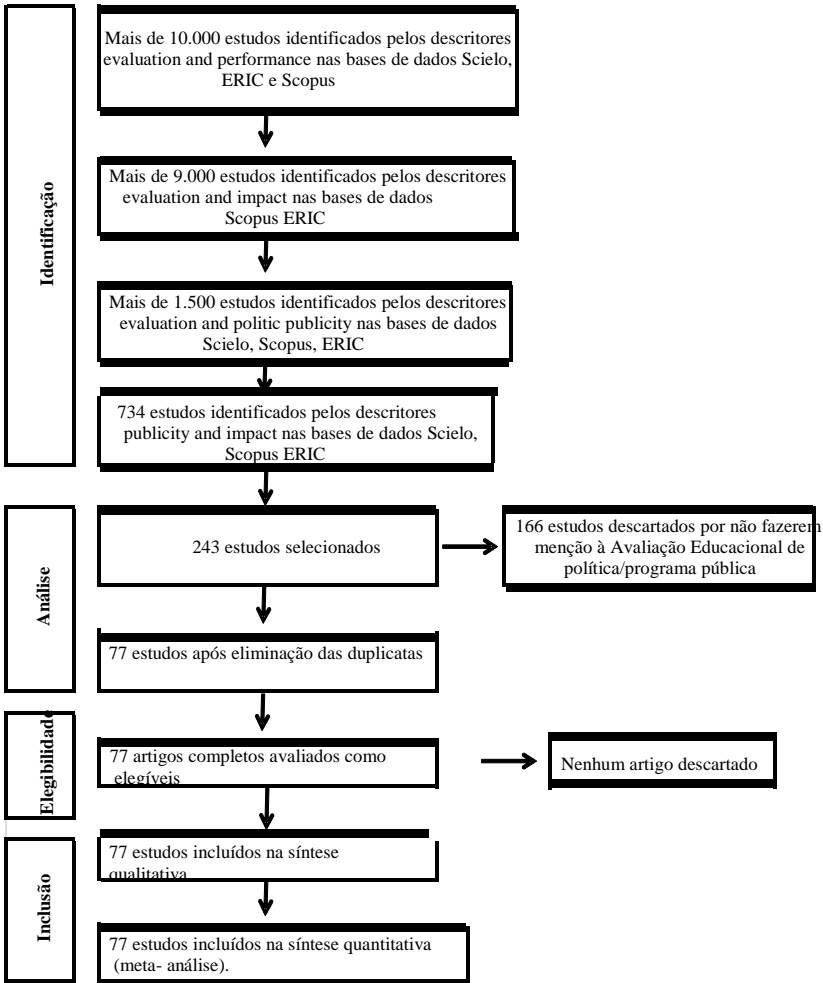
O estudo restringe-se à investigação, no âmbito da realidade educacional, focado aos educadores e gestores da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de São Bento do Sapucaí, interior do Estado de São Paulo, sobre a adoção do Programa Itinerário Pedagógico como metodologia da Educação Infantil. Busca analisar e discutir os efeitos do programa sobre as proficiências dos alunos do Ensino Fundamental nas avaliações da Provinha Brasil e as implicações para a melhoria da qualidade do Ensino Municipal.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trata-se de um estudo descritivo, com base na revisão da produção científica, desenvolvida nos últimos 20 anos, que tem como núcleo de interesse os diferentes tipos de avaliação de políticas públicas e seus modelos analíticos. A coleta de dados foi realizada, durante os meses de setembro de 2014 a julho de 2015, por meio dos portais das plataformas digitais. As bases de dados consideradas foram Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), Google acadêmico, Periódicos da CAPES (Portal de periódicos da CAPES/MEC) e Scopus. O rastreamento inicial utilizou palavras - chave, nos idiomas português, espanhol e inglês, que remetem diretamente ao objeto de interesse: avaliação de políticas públicas; metodologia de avaliação; impacto de política pública; impacto de programa educacional. Outros sinônimos foram utilizados, mas sem resultados significativos. Com o cruzamento de descritores comuns, identificados nos artigos localizados com estes termos, novas buscas foram realizadas. São eles: qualidade, métrica, tomada de decisão. Foram excluídas resenhas, editoriais, artigos de revisão. Os trabalhos selecionados foram sistematizados em uma matriz composta das seguintes informações: título, autor, ano de publicação; objetivos; tipo de estudo e métodos; principais resultados. A referência metodológica, para a análise, foi o método de Análise de Conteúdo em adaptação proposta por Bardin.

Para atender ao objetivo estabelecido, foi realizada uma busca sistemática da literatura com o levantamento das produções científicas referentes ao cruzamento dos descritores “Educação” (*education*) “desempenho” (*performance*); “avaliação” (*evaluation*) e “política pública” (*public policy*); “avaliação” (*evaluation*) e “impacto” (*impact*); “política pública” (*public policy*) e “impacto” (*impact*); e do operador booleano “e” (*and*), nos anos de 1993 a 2015, nas bases de dados acima mencionadas. As bases de dados foram configuradas para localizar as referências que apresentavam os descritores acima mencionados entre as palavras-chave e/ou no resumo. Tal método foi adotado a fim de viabilizar um alcance de resultados mais precisos do que os que poderiam ser encontrados caso não houvesse tais especificações. Optou-se pelo emprego de tais descritores tendo em vista que são reconhecidos pelas bases de dados pesquisadas e utilizados de forma corrente na literatura científica especializada.

Figura 1 - Sequência de passos realizados na busca de estudos indexados nas bases



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro cruzamento dos descritores “avaliação” (*evaluation*) e “desempenho” (*performance*) resultou, como já era esperado, em mais de dez mil publicações; para o segundo cruzamento, das palavras “avaliação” (*evaluation*) e “impacto” (*impact*). Foram identificadas mais de nove mil referências, no terceiro, com os descritores “avaliação” (*evaluation*) e “política pública” (*public policy*); foram encontradas 1500

publicações e no quarto "avaliação" (*evaluation*), "política pública" (*public policy*) e "impacto" (*impact*); esse número ficou reduzido a 734 artigos científicos. O diagrama representado, na Figura 1, sintetiza os passos realizados na busca de estudos de interesse para esta revisão sistemática.

A análise, para esta seção, focou-se nas 77 publicações oriundas de todos os cruzamentos, mas, em especial, do quarto cruzamento, principal foco da presente revisão sistemática. Primeiro, foram identificados e examinados os títulos e a autoria de todas as referências obtidas com o objetivo de eliminar possíveis repetições. Em seguida, foi feita uma leitura preliminar de todos os abstracts dos artigos publicados em periódicos indexados, cujo objetivo foi verificar se o material era pertinente a esta revisão da literatura. As referências selecionadas foram obtidas na íntegra (artigos completos) e submetidas a uma apreciação analítica de cada uma delas, visando a uma análise mais detalhada dos delineamentos de pesquisa empregados nessas produções.

Cumprir informar que fora realizada uma ampla pesquisa, em artigos publicados em revistas científicas, dissertações, teses, relatórios e livros, inclusive, no Google Acadêmico, a fim de se contextualizar a Avaliação. Nesta pesquisa, não fora utilizada o período de tempo, uma vez que a busca precisava abarcar a historicidade da Avaliação, apresentada a seguir.

O estudo da avaliação e avaliação de políticas públicas são temas recorrentes no meio acadêmico e científico. Contudo, no Brasil, o processo de avaliar políticas e programas públicos é uma preocupação bastante recente, que apareceu com maior intensidade pelas profundas transformações pelas quais o Estado e a sociedade passaram a partir da década de 1980.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO

As primeiras preocupações com a pesquisa e a avaliação educacionais surgiram no começo do século XX, quando o sistema educacional passa a sofrer pressões sobre os valores transmitidos pela Educação, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra. Até então, não havia nenhuma prestação de contas sobre o que realmente estava sendo aprendido nos ambientes educacionais, os sistemas educacionais e os sistemas de ensino não respondiam sobre a eficiência do currículo educacional ou mesmo sobre questões metodológicas de ensino.

Vianna (2000) afirma que a criação dos testes de inteligência, por Binet, (com base nos quais o desempenho dos alunos era comparado ao

do grupo), configura-se como um fator que reforça as afirmações acima. Nestes testes, os padrões associavam-se a uma norma, e os indivíduos que não se enquadrassem dentro desses padrões eram considerados incapazes de aprender. Entretanto, é observado que a medida pode ser um momento inicial de um processo avaliativo, não sendo, necessariamente, condição precípua para que se tenha uma avaliação. Avaliar é muito mais que medir e, dessa forma, a avaliação ocorre quando se concretiza um julgamento de valor (SCRIVEN, 1967).

No modelo proposto por Scriven (1967), a avaliação está relacionada à determinação do valor de algo, ou seja, que permita ajuizar valoração, não somente ao rendimento escolar, mas pode ser também o valor de um produto, de um programa ou de um material.

Avaliar, portanto, estava associado à ideia de medir comportamentos, o que resultou, nesse período, em uma grande aceitação à curva normal de comportamento, cujos alunos os quais se enquadravam, em certa faixa da curva, eram considerados pessoas inaptas a aprender. Dessa forma, após as análises dos testes, os alunos que não estivessem no interior da curva estavam fadados ao fracasso escolar.

Na década de 30 do século passado, Tyler (1975), preocupado com essas questões, começa a questionar as relações entre medir e avaliar. Segundo ele, avaliar estava ligado à preocupação de quais objetivos eram alcançados pelos objetivos esperados e não a medir os indivíduos que se encontravam dentro de um mesmo padrão. A tese de Tyler, apesar de muito questionada por importantes teóricos da área da avaliação, foi essencial para iniciar um longo debate sobre o que é avaliar, o que ocorre, também, com outros teóricos como Scriven, Cronbach, Stake e Stufflebeam.

As contribuições desses teóricos para a avaliação de sistema serão tratadas a seguir.

2.1.1 Tyler – Avaliação x objetivos

Tyler desenvolveu um estudo de avaliação longitudinal: *The Eight – Year Study*, em que procurava responder questionamentos sobre a eficiência da escola tradicional em relação à escola progressista entre os anos de 1932 e 1940. O pesquisador, após longos oito anos de estudo, concluiu que a função da avaliação educacional era estabelecer uma comparação entre os objetivos pretendidos e os que, realmente, foram alcançados (VIANNA, 2000).

Assim, no modelo proposto por Tyler (1975), existiria uma maior interação entre professor e aluno, e as “regras” da avaliação deveriam ser claras para que os envolvidos estivessem cientes de quais conhecimentos deveriam dominar em cada etapa de ensino. Por fim, a eficiência do currículo escolar começava a ser questionada, já que os objetivos que eram alcançados eram tratados de forma enfática.

Dessa maneira, Tyler começa a responsabilizar a escola, também, pelo acesso à Educação, reconhecendo que a avaliação não é somente responsabilidade do aluno, mas de todos os envolvidos no processo escolar.

A Educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamentos das pessoas. Isto é usar a palavra comportamento num sentido lato que inclui pensamento e sentimento, além da ação manifesta. Quando a Educação é considerada desse ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos (TYLER, 1975, p. 5).

Em 1949, com a publicação de um trabalho intitulado Princípios Básicos de Currículo e Ensino, cujo autor apresenta informações relativas ao desempenho dos alunos comparado aos objetivos esperados, possibilitando a verificação do quanto às atividades e as experiências de aprendizagens, da maneira como foram planejadas e executadas, favorece o alcance dos resultados esperados, a abordagem avaliativa de Tyler sistematizou-se e ganhou projeção.

Segundo Guba e Lincoln (2003), o modelo de Tyler alcançou tão grande adesão que o levou a ser reconhecido como o “Pai da Avaliação”. Aliás, tal adesão é ratificada por Sousa (1998 p. 162), ao mencionar outros autores, como Bloom (1971), Gagné (1967), Mager (1962) e Popham (1973) que, depois, teriam aperfeiçoado “o paradigma avaliativo, proposto por Tyler, sem, contudo, modificar sua estrutura e pressupostos básicos”.

Apesar de ser considerado o pai da avaliação educacional e de seu modelo ter influenciado enormemente o desenvolvimento da avaliação, especialmente em relação à distinção entre avaliar e mensurar, Tyler sofreu várias críticas, essencialmente, no tocante à ênfase dada aos objetivos em suas propostas sobre avaliação. Entre seus críticos, podem-se destacar Cronbach, Stufflebeam, Scriven, Stake, Parlett, entre outros.

Contudo, a avaliação por objetivos é bastante comum ainda hoje. Programas são pré-definidos com o objetivo de se verificar o quanto os conteúdos desse programa foram atingidos.

Com base nas pesquisas de Tyler, a avaliação toma novo rumo quanto ao que se acreditava até então e ultrapassa a ideia de medir ou mensurar saberes.

2.1.2 Stufflebeam – Avaliação com base em Contexto, Insumos, Processo e Produto (CIPP)

De acordo com Stufflebeam (1971), a avaliação é um julgamento de mérito, servindo tanto para tomada de decisões como para controle, por meio de prestação de contas. O autor apresenta, juntamente com outros teóricos, um modelo conhecido como Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP), centrado no desenvolvimento de avaliação para tomada de decisão.

É importante destacar que Stufflebeam (1971) organiza esses quatro tipos de avaliação considerando questionamentos que antecedem as atividades de avaliação.

Andriola (2010) afirma que a avaliação de contexto subsidiaria as fases que antecedem o processo de avaliação. Portanto, a avaliação inicial funcionaria como apoio para definição dos objetivos e metas a serem buscados. Já a avaliação de insumos seria importante, para reconhecer características indispensáveis dos recursos humanos e materiais, intencionando alcançar as metas preestabelecidas.

De acordo com o autor, a principal característica da avaliação de processo é a possibilidade de redimensionar as políticas de avaliação por criar condições de correções, durante o processo e de realizar um feedback em um intervalo de tempo plausível, objetivando melhorar os processos que estão ocorrendo enquanto ainda estão ocorrendo. Por fim, a avaliação de produtos objetiva comparar as diferenças entre o que foi planejado e o que foi executado com os resultados das avaliações.

Stufflebeam (1971) argumenta que a avaliação, para tomada de decisão, poderá ser realizada pela própria instituição, entretanto, a avaliação para controle deverá ser feita por avaliadores externos. Para ele, a avaliação pressupõe questionamentos sobre metas, planos, procedimentos e resultados.

2.1.3 Cronbach – Análise de aspectos da avaliação

Para Cronbach (1963), a avaliação seria resultado de respostas mais complexas do que a simples verificação da consecução dos objetivos. Ela seria responsável, também, pela eficiência dos currículos, observando a multidimensionalidade dos cursos e mapeando os resultados. Portanto, a avaliação não poderia estar aliada somente a objetivos educacionais por ela pré - definidos. Seu trabalho, *Course Improvement Through Evaluation*, mostra-se bem crítico em relação ao modelo de avaliação que Tyler propôs.

Assim, Cronbach afirma que a avaliação é usada com o objetivo de tomar algumas decisões, como:

Determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes; identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e, julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores (CRONBACH, 1963, p. 60).

Nesse contexto, a avaliação começa, então, a suscitar as análises curriculares, afinando as relações entre currículo e avaliação.

Cronbach (1963) discute, ainda, os desafios da avaliação, relacionada às análises de medida dos resultados, fazendo uma reflexão a respeito de que as informações que darão consistência à avaliação podem variar, de acordo com o que ela deseja responder, podendo ser quantitativas ou qualitativas. Dessa forma, de acordo com o que se deseja como resposta de uma avaliação, ela poderá ser realizada, por exemplo, por intermédio de levantamento de opiniões, relatórios, questionários, dentre outros.

Um dos desafios da avaliação, apontados por Cronbach e Shapiro (1982), consiste em despertar a aprendizagem, por meio de informações que, se não fossem disponibilizadas por essa estratégia, ocasionariam possíveis erros. O autor questiona a importância do planejamento para que a execução e os resultados da avaliação alcancem os objetivos esperados e apontem questões importantes para a melhoria da qualidade do programa.

Importante destacar que, em seus escritos, Cronbach (1963) não intencionava apresentar um modelo para avaliação. Com efeito, ele dissemina uma série de ideias e reflexões presentes nos trabalhos de Stake, *The countenance of education evaluation* e de Scriven, *The methodology of evaluation*, que foram publicados em 1967.

2.1.4 Stake – Avaliação e pesquisa

Destacam-se, nos estudos de Stake (1983), as principais relações entre pesquisa e avaliação educacional, dando relevante contribuição aos estudos qualitativos e quantitativos.

O argumento a favor e contra a singularidade é, muitas vezes, visto como uma diferença entre as abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa. A distinção é importante, ainda que esses termos deem margem a falsas interpretações. Todos os pesquisadores quantitativos, é claro, fazem discriminações qualitativas, assim como todos os pesquisadores qualitativos descrevem importantes quantidades em seus relatórios de educação (STAKE, 1983, p. 80).

Entretanto, segundo o autor, os termos qualitativos e quantitativos suscitam interpretações equivocadas de vários estudiosos. Desta forma, para Vianna (2000), a discussão de Stake, a respeito de pesquisa/avaliação, complementa-se para estruturação de novos conhecimentos vistos de maneiras diferentes.

Os escritos de Stake contribuíram para o surgimento da avaliação naturalista, além de apresentar essa importante distinção entre pesquisa e avaliação. Na avaliação naturalista, os sujeitos são avaliados em seu habitat natural, ou seja, a avaliação se adéqua à realidade de quem está sendo avaliado.

Para ele, os dados levantados pelo avaliador devem ser agrupados em três categorias, de acordo com o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Categorias de dados levantados

Antecedentes	Interações	Resultados
Referem-se às condições existentes anteriormente, que estão ou poderão estar diretamente associadas aos resultados.	Referem-se às análises das interações ocorridas dentro do espaço escolar: estudante/professor, estudante/estudante, professor/gestor.	Refere-se aos aspectos que mais interessam à avaliação formal.

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, antecedentes, interações e resultados constituem - se como categorias que participam da descrição e do julgamento de uma avaliação. Destarte, o modelo proposto por Stake, não se propõe a dizer o que medir ou, ainda, como medir. O objetivo da avaliação, segundo ele, deve considerar o fato de que aquilo que funciona em um determinado ambiente escolar necessariamente pode não funcionar em outro.

Entretanto, apesar da relevância das observações propostas no modelo de avaliação apresentado por Stake (1983), um de seus grandes feitos foi propiciar o surgimento da avaliação responsiva.

Vianna (2000) aponta que a avaliação é uma pesquisa para a solução de problemas específicos de uma área do conhecimento. Assim, avaliação e pesquisa são campos diferentes, possuindo cada um deles características específicas.

A avaliação responsiva se apoia no aprofundamento de conhecimento de todos os envolvidos, não se limitando apenas a responder questionamentos sobre os alunos, mas abarcaria todos os que fazem parte do processo educacional, assim como as questões necessárias para melhorar um determinado programa.

Para ele, o relato de uma avaliação responsiva precisa abranger as respostas de diferentes públicos integrantes do processo, a fim de revelar aspectos de impactos do currículo para os estudantes, sem que esses impactos estejam, necessariamente, ligados à apresentação de notas ou escores brutos. Por exemplo, podendo ser observados com base em entrevistas, manifestações de gestores e professores, trabalho dos alunos e, também, de escores.

O termo construtivista, também utilizado na denominação da abordagem responsiva, estaria ligado ao paradigma metodológico por ela utilizado. De acordo com Guba e Lincoln (2003), a metodologia construtivista não admite a existência de uma realidade objetiva e, por

consequência, de leis naturais imutáveis que a dirijam, considerando qualquer realidade uma construção social da mente, a exemplo da própria ciência. Nega e o, também, o dualismo sujeito-objeto, admitindo a interação entre observador e observado. Desta forma, propõe uma alteração do método científico

pelo processo hermenêutico e dialético que leva em consideração e tira proveito da interação entre o observado e o observador, para criar uma realidade construída, que é mais informada e sofisticada possível, naquele momento específico (GUBA; LINCOLN, 2003, p. 105).

Destaca-se, ainda, as contribuições de Stake (1983), em seu trabalho sobre estudo de caso onde ele procura identificar o que é comum e o que é singular em um caso, evidenciando a importância desse tipo de estudo na observação reflexiva e interpretativa. E sua preocupação com os relatórios, apontando que estes precisam ser diferenciados para atender a diferentes públicos que se interessem pela disseminação dos resultados.

2.1.5 Scriven – papéis e objetivos

A diferenciação entre papéis e objetivos foi a grande contribuição de Scriven (1973) para a avaliação.

Segundo ele, enquanto os papéis seriam as possibilidades de uso das respostas fornecidas pela avaliação, o objetivo estava ligado à necessidade de respostas, o que consistia nas medições de mérito que as questões da avaliação forneceriam.

Desse modo, a avaliação limitava-se a fazer comparações constantes entre, por exemplo, o item a ser avaliado e o seu concorrente crítico e, em seguida, às diferenças de desempenho entre o que estaria sendo avaliado.

Para Scriven (1973), as avaliações comparativas possibilitam a obtenção de um maior número de informações. Outra contribuição importante de Scriven foi estabelecer uma diferenciação entre avaliação formativa e somativa, conforme quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Principais características dos papéis formativo e somativo da avaliação

Formativo	Somativo
<p>A clientela concentra-se nos elementos responsáveis pelo desenvolvimento do programa. Acontece ao longo do desenvolvimento do programa. Deve ser uma constante, de modo que os responsáveis tenham condições de realizar as modificações que se fizerem necessárias.</p>	<p>A tomada de decisão está ligada à continuação ou reformulação somativa do programa. Ocorre no final do programa de avaliação. É indispensável para avaliar currículo ou sistemas de Educação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Scriven acentuou que os dois papéis da avaliação, apresentados no quadro acima, precisariam ser consideradas no caso da avaliação de um programa, principalmente, pela especificidade de cada fase da avaliação.

Vianna (2000) apresenta importantes considerações sobre as definições de Scriven a respeito dos papéis da avaliação:

Scriven mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo implementado (VIANNA, 2000, p. 86).

Vianna (2000), de acordo com as ideias de Scriven, afirma que a avaliação:

Possibilita ao seu futuro usuário elementos para julgar sua importância, o seu valor, o mérito. A avaliação somativa de um currículo, por exemplo, pode ser usada para determinar a eficácia desses currículos, a partir da análise dos dados de uma amostra de escolas, professores e estudantes. A conclusão é a de que a avaliação somativa torna-se indispensável para os usuários em potencial de qualquer currículo, programa ou material (VIANNA, 2000, p. 86).

Percebe-se, nos escritos de Scriven (1967), uma forte crítica ao modelo proposto por Tyler, pois, segundo ele, a avaliação por objetivos restringiria as possibilidades de avaliar os objetivos que não foram inseridos no programa. Por essa razão, defendia a avaliação livre de objetivos (*goal-free*), o que, para ele, resultaria em maior neutralidade do avaliador, sem restringir a capacidade dos envolvidos a objetivos anteriormente determinados. Entretanto, cabe ressaltar que a avaliação por objetivos e a avaliação *goal-free* não são mutuamente excludentes.

Scriven (1967) afirma que o que se faz em avaliações de programa são as avaliações somativas, ressaltando as deficiências dessa avaliação se vier a ser realizada de forma isolada, mesmo que se lance mão das mais rebuscadas análises estatísticas. Por este motivo, Vianna (2000) declara ser preciso que o avaliador tenha cuidado, uma vez que, sem a avaliação formativa, o processo de desenvolvimento de um programa, projeto ou material poderá resultar incompleto e totalmente ineficiente.

As considerações sobre os modelos propostos por esses teóricos servem de norte para grande parte das avaliações de sistema atualmente.

A breve revisão busca evidenciar os estudiosos cuja temática da avaliação foi objeto de suas reflexões, a fim de elucidar os pressupostos e conteúdos de suas análises. Apresenta - se o modelo de avaliação por objetivos, defendido na década de 60 por Tyler; as ideias de Cronbach que serviram de alicerce para outros estudos avaliativos, especialmente, para dois importantes teóricos e, também, aqui apresentados: Scriven, que discute a diferença de papéis da avaliação e Stake, que trata da avaliação responsiva. Tratamos, que dispõe a respeito de quatro tipos de avaliação – contexto/ insumos / processos/ produtos.

Na seção seguinte, é apresentada a definição de ainda, de algumas características do modelo apresentado por Stufflebeam, avaliação com ênfase na avaliação de impacto. A revisão teórica realizada foi dividida em três grandes linhas: pesquisas que se valem dos modelos

hierárquicos como ferramenta de análise dos determinantes do desempenho escolar, estudos que apontam indicador específico da qualidade da Educação e estudos específicos de avaliação de impacto de programas educacionais.

2.2 DEFININDO AVALIAÇÃO

Dye (2009) descreve a avaliação como sendo a última etapa do ciclo de políticas públicas. É quando se estudam os programas, relatam-se os outputs dos programas governamentais, avaliam-se os impactos sobre os públicos-alvo e propõem-se mudanças e ajustes. Seguindo essa mesma linha, Secchi (2010) reconhece a avaliação como a fase do ciclo de políticas públicas em que o desempenho e o processo de implementação são examinados, para conhecer melhor o estado da política pública e reduzir o nível de problema que a originou.

De acordo com Bernardoni, Souza e Peixe (1998), o processo de avaliação de políticas públicas apresenta ferramentas próprias estabelecidas por cada pesquisador no momento de sua implementação. Observa-se que há grande variedade de conceitos dentro de um arcabouço teórico complexo em relação às tipologias de avaliação existentes e aos mecanismos e às técnicas escolhidas para análise. Para Schneider (2009), a evolução da área, em vez de fornecer um quadro coerente como referencial, resultou em uma gama confusa de tipos de avaliações. Portanto, desde o início desta pesquisa, foi imprescindível a busca por definições claras de avaliação para que alguns conceitos pudessem ser utilizados como guia para as análises que seriam feitas sobre o “Programa Itinerário Pedagógico”.

Neste trabalho, será considerada a classificação conceitual utilizada por Figueiredo e Figueiredo (1986). Nesse sentido, constata-se que as pesquisas de avaliação podem se enquadrar em dois tipos básicos: avaliação de processos ou de implementação e avaliação de impacto ou de resultados.

Segundo o autor, a avaliação de processos ou de implementação busca verificar em que medida um programa foi implementado de acordo com o plano previsto originalmente. A avaliação de impacto ou de resultados, por sua vez, tenta averiguar se o impacto desejado foi atingido. Ainda que sejam interdependentes, é possível que essas duas dimensões tenham resultados distintos. Entretanto, as avaliações de impacto quase sempre são complementadas pelas avaliações de processo. Isso acontece pela necessidade de compreender se

determinado resultado deficiente pode ser imputado a dificuldades de implementação e/ou não eficácia na intervenção.

Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), o objetivo da avaliação de processos é a verificação da eficácia e eficiência dos programas. No que diz respeito à eficácia, procura-se verificar se um programa alcançou as metas estabelecidas ou se está sendo desenvolvido em consonância com as diretrizes concebidas. Os critérios de medição são divididos em eficácia objetiva com (verificação de metas), administrativa ou contábil (auditoria) e funcional (análise da conformidade dos meios aos objetivos de um programa). O campo da avaliação de processos refere-se à verificação da relação entre esforço e resultado, por meio do estudo da eficiência. Essa pode ser classificada, quanto aos critérios de verificação de sucesso ou fracasso (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

É importante ressaltar que a avaliação de processo não é considerada como uma avaliação de fato por alguns pesquisadores. Contudo, para Schneider (2009), esse tipo de avaliação por si só já se apresenta como uma indicação de prestação de contas, muito embora não seja possível atribuir uma relação de causa e efeito entre estratégia e nível de sucesso, que, em muitos casos, pode oferecer, aos tomadores de decisão, informações valiosas para saber se o desempenho de um programa foi satisfatório. De acordo Sechhi (2010), essa avaliação acontece, durante o processo de implementação, com o objetivo de promover ajustes imediatos.

Por sua vez, a avaliação de impacto objetiva ser bem mais completa e complexa. Este tipo de avaliação relaciona-se com o critério da efetividade e relaciona-se com os efeitos que um programa provocou sobre o público-alvo da intervenção. Além disso, a avaliação de impacto busca estabelecer uma relação de causalidade entre um programa e as alterações na sociedade (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Figueiredo e Figueiredo (1986) afirmam que as políticas ou programas alcançaram êxito quando é possível atribuir a elas a condição de causa necessária. Ou seja, a simples constatação de que houve mudanças não é suficiente para atribuir sucesso a um programa. Antes, é preciso comprovar que as mudanças não ocorreriam (total ou parcialmente) sem sua introdução.

2.3 AVALIAÇÕES DE IMPACTO

A literatura revela que, nas últimas décadas, foram realizadas muitas pesquisas a respeito do impacto de programas com a utilização

de técnicas tanto estatísticas como econométricas. De acordo com Imbens e Wooldridge (2009), a pesquisa em avaliação de impacto foi se constituindo com características combinadas de trabalhos anteriores e, recentemente, atingiu um nível de maturidade que se tornou uma ferramenta importante em muitas áreas de pesquisa empírica.

A avaliação de impacto pode ser dividida em três segmentos: efetividade subjetiva, objetiva e substantiva. No entanto, foram encontrados estudos nacionais somente para os dois primeiros critérios. As avaliações realizadas, para os programas Brasil Escolarizado, Brasil Universitário e Desenvolvimento da Educação Especial (BRASIL, 2010b) são, de acordo o Ministério do Planejamento, focados na satisfação dos beneficiários em relação ao programa. Dessa forma, essas avaliações podem ser classificadas como avaliações de efetividade subjetiva.

Ao que concerne à avaliação de impacto de efetividade objetiva de políticas públicas, a literatura acadêmica nacional vem crescendo, entretanto de forma bastante tímida.

O estudo realizado pelo CEDEPLAR/UFMG, em conjunto com a Fundação Itaú (CEDEPLAR; FUNDAÇÃO ITAÚ, 2008), avaliou o programa Escola Integrada na rede municipal de Belo Horizonte, analisando diversos aspectos sobre a motivação para assistir à aula e à mudança de hábitos escolares dos alunos.

Loureiro et al. (2008) avaliaram a efetividade do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA - sobre o analfabetismo no período de 2002 a 2006. Silva (2010) analisou os efeitos do Projeto Jovem de Futuro, pela diferença de médias, pois a participação no programa foi definida, por meio de sorteio, após um pareamento inicial.

Concernente ao desempenho escolar, foram encontradas avaliações de impacto do programa Olimpíada Brasileira de Matemática (BIONDI; VASCONCELLOS; MENEZES-FILHO, 2009) e Programa Escrevendo o Futuro (VASCONCELLOS; BIONDI; MENEZES-FILHO, 2009) em que, para a verificação de impacto, foram empregadas as notas da Prova Brasil da e 8ª e 4ª séries da rede pública Brasileira.

Rocha e Belluzo (2010) analisam o impacto do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP sobre o desempenho dos alunos das 4ª e 8ª séries das escolas municipais na Prova Brasil. Duenhas, França e Gonçalves (2010) investigam o impacto do programa Comunidade Escola de Curitiba/PR sobre os diversos tipos de violência; Silva (2010) verifica os efeitos do “Projeto Jovem de Futuro” no desempenho em português e matemática nos estados do Rio Grande do Sul e de Minas

Gerais. França e Duenhas (2011) aferem o desempenho médio das escolas municipais de Curitiba/PR, nos exames de proficiência da Prova Brasil, em língua portuguesa e matemática. O impacto do programa Escola de Tempo Integral sobre o desempenho escolar dos alunos da rede pública do estado de São Paulo, nos anos de 2007 e 2008, foi analisado por Aquino e Kassouf (2011).

Uma vez que o foco desta pesquisa é, justamente, a “avaliação de impacto”, na seção seguinte apresenta-se uma síntese da literatura sobre o tema, com ênfase no avanço dos estudos dos últimos anos, para avaliação do efeito causal de programas.

2.3.1 Breve Histórico da Avaliação de impacto

No campo da estatística, a literatura considera a observação do efeito causal em estudos experimentais, inspirados nos estudos da medicina (IMBENS; WOOLDRIDGE, 2009). Os primeiros trabalhos de Fischer (1925), Neyman (1923) e, depois, já nos anos de 1970, de Rubin (1973, 1974, 1977, 2006) são imperiosos na literatura sobre os efeitos causais. Faz-se necessário lembrar que o Modelo Causal de Rubin – RCM - designou o efeito causal como sendo a comparação dos resultados potenciais para o mesmo indivíduo/unidade, com base em distintos níveis de exposição ao tratamento (com e sem tratamento). Entretanto, dada à impraticabilidade dessa construção na prática, ficou conhecido como o problema do contra factual não observado.

A tarefa de obter estimadores, para o efeito médio do tratamento, torna-se bastante simples e fácil no caso dos experimentos aleatórios, quando não há a necessidade da utilização de um ferramental econométrico sofisticado. Essa conclusão decorre do caso mais simples de análise apresentada por Rubin, quando a atribuição do tratamento é aleatória e, por isso, os resultados potenciais do grupo de tratamento e controle passam a ser independentes do tratamento. Isto é, em função da natureza aleatória do experimento, pode-se atribuir ao programa qualquer diferença encontrada entre os resultados do grupo de tratamento e controle. Portanto, o efeito médio do tratamento corresponde à diferença de médias do status de tratamento (ter ou não ter participado do programa).

A seguir, são apresentados cinco tipos de abordagens associadas à estimação dos efeitos de tratamento em estudos observacionais ou não aleatorizados explicitados na literatura de Imbens e Wooldridge (2009), sobre avaliação de impacto.

A análise de sensibilidade corresponde à primeira abordagem e

busca verificar, diante de pequenos desvios, a força das estimativas específicas. Isto é, nesses trabalhos, a força das estimativas específicas é testada levando em conta a hipótese de independência condicional ou *unconfoundedness*¹ (ROSENBAUM; RUBIN, 1983; ROSENBAUM; RUBIN, 1995). Desenvolvida por Manski (1990, 2003), a segunda abordagem, *bounds analysis* procura analisar intervalos de confiança consistentes, derivados e estimados, conforme os dados escolhidos e pressupostos definidos pelos pesquisadores.

Já, a terceira abordagem, variáveis instrumentais, satisfaz a hipótese de exogeneidade e restrição de exclusão e baseia-se em tratamentos adicionais, ou seja, nos instrumentos (ANGRIST; IMBENS; RUBIN, 1996; IMBENS; ANGRIST, 1994).

Denominada de regressão descontínua, a quarta abordagem, por sua vez, pressupõe que se podem realizar comparações observando a continuidade e a mudança de valores das variáveis de controle. Shadish, Campbell e Cook (2002), Cook (2008), Vanderklaauw (2002), Hahn, Todd, e Vanderklaauw (2000), Lee (2001) e Porter (2003) elucidaram os principais trabalhos na área.

Finalmente, na quinta abordagem, Ashenfelter e Card (1985) desenvolveram e realizaram uma aplicação inicial da técnica de diferenças em diferenças.

Mais recentemente, os trabalhos teóricos de Abadie (2005), Bertrand, Duflo e Mullainathan (2004), Athey e Imbens (2006) e Donald e Lang (2007), também, aplicaram tal técnica. Ela é usada, quando antes e após o tratamento, existem dados adicionais na forma de amostras das unidades de tratamento e controle.

Importante destacar que, nos estudos de avaliação de impacto, vários trabalhos terminam por se concentrar nas técnicas para pareamento. Isso ocorre, porque em estudos observacionais ou não aleatorizados, existe a necessidade de encontrar um grupo de controle parecido com o grupo que recebeu a política baseada em características observáveis. Isto é, os métodos de pareamento baseiam-se na construção de um grupo de controle (contrafactual) o mais parecido possível com o grupo de tratamento (grupo que recebeu o programa).

Dentre as técnicas para pareamento, a ferramenta mais comum, encontrada na literatura, é o propensity score matching (PSM). Segundo Rosenbaum e Rubin (1983), essa técnica desenvolvida pelos autores, baseia-se no método de escore de propensão ou propensity score, que é a probabilidade condicional de receber tratamento a partir das

¹ A hipótese de independência condicional ou ignorabilidade do tratamento.

características observáveis desenvolvida inicialmente por Rubin (1973). Ou seja, por meio do PSM, é possível constituir um grupo estatístico de comparação baseado no modelo de probabilidade de participação no programa utilizando covariáveis (KHANDKER; KOOLWAL; SAMAD, 2010).

Além das técnicas de pareamento, baseadas no propensity score, King et al. (2011) relatam, também, a mais antiga e popular técnica de pareamento, Mahalanobis Distance Matching (MDM), bem como a Coarsened Exact Matching (CEM), um novo enfoque para o pareamento. De acordo com King et al. (2011), a CEM, apesar de simples, compõe-se de muitas propriedades desejáveis. Entretanto, de acordo com Imbens (2004), apesar do amplo debate, ainda, não há um consenso a respeito de quais seriam os melhores métodos a serem utilizados na prática.

Verifica-se que, além das técnicas de pareamento baseadas no propensity score, uma vasta literatura se desenvolveu por meio de outros métodos de pareamento para a inferência causal. O que se observa na literatura é a existência de um amplo debate entre as diferentes técnicas de pareamento. Por exemplo, Imbens (2004) faz uma revisão da literatura sobre os vários métodos de estimativa semiparamétrica, apresentados nos últimos anos, incluindo as técnicas de pareamento e os métodos que utilizam o propensity score como ponderação e “blocking”², bem como a combinação dessas abordagens. Neste trabalho, o autor realça a utilidade de ter surgido, nesses últimos anos, uma variedade de novos estimadores para que os pesquisadores utilizem.

2.3.2 Estudos sobre avaliações educacionais

Na revisão teórica realizada, foram encontrados estudos que podemos dividir em três grandes linhas: pesquisas que se valem dos modelos hierárquicos como ferramenta, objetivando analisar, na maior parte dos estudos, os determinantes do desempenho escolar, expressos pela proficiência dos alunos, cujo resumo pode ser observado no quadro 3, abaixo; estudos que utilizam as mais variadas técnicas de estimação, evidenciando indicador específico da qualidade da Educação, descritos no quadro 4; e estudos específicos de avaliação de impacto de programas educacionais, apresentados no quadro 5.

² Categorização dos sujeitos no pré-teste (blocking)

Quadro 3 - Revisão de Literatura – Estudos que se valem de modelos hierárquicos como ferramenta de análise

(continua)

TIPOLOGIA	REFERENCIAS	BASE DE DADOS	INSTRUMENTO DE ANÁLISE	AMOSTRA /LOCAL	VARIÁVEL DE INVESTIGAÇÃO
MODELOS HIERÁRQUICOS	Natis (2001)	SARESP 1997	MH de 2 níveis: aluno e escola	Pública Estadual / SP	Proficiência em Português
	Ferrão, Beltrão e Santos (2002, 2003)	SAEB 1999	MH de 2 níveis: aluno e escola	Públicas e Privadas / Sudeste Brasil	Proficiência em Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia.
	Soares e Mendonça (2003)	SIMAVE /PROEB 2000	MH de 2 níveis: aluno e escola	Pública Estadual / MG	Proficiência em turmas e escolas
	Albernaz, Ferreira e Franco (2002).	SAEB 1999	MH de 2 níveis: aluno e escola	Públicas e Privadas / Brasil	Proficiência em Matemática
	Soares (2003)	SIMAVE/PROEB 2000	MH de 2 níveis: aluno e turma	Pública Estadual / MG	Proficiência em Português
	Franco, Mandarino e Ortigão (2002).	SAEB 1999	MH de 2 níveis: aluno e escola	Pública e Privada / Brasil	a) Proficiência em Matemática b) equidade intraescolar socioeconômica

Quadro 3 - Revisão de Literatura – Estudos que se valem de modelos hierárquicos como ferramenta de análise

(conclusão)

TIPOLOGIA	REFERENCIAS	BASE DE DADOS	INSTRUMENTO DE ANÁLISE	AMOSTRA / LOCAL	VARIÁVEL DE INVESTIGAÇÃO
MODELOS HIERÁRQUICOS	Natis (2001)	SAEB 2001	MH de 3 níveis: aluno, sala de aula e escola.	Pública e Privada / Brasil	Proficiência em Português
	Ferrão, Beltrão e Santos (2002, 2003)	SIMAVE/PROEB 2002	MH de 3 níveis: aluno, turma e escola.	Pública Estadual / MG	Proficiência em Português
	Machado et al. (2008)	SIMAVE/PROEB; Censo Escolar; SICA e IMRS 2004.	MH de 3 níveis: aluno, município e escola.	Pública Estadual /MG	Proficiência em Matemática
	Laros e Marciano (2008)	SAEB 2001	MH de 2 níveis: aluno e escola	Pública e Privada / Brasil	Proficiência em Português
	França (2011)	SAEB 2003 e IBGE	MH de 3 níveis: estudantes, escolas e regiões.	Pública / Brasil	Proficiência em Matemática
	Gonçalves, Rios-Neto e César (2011)	Avaliação de desempenho: fatores associados CEDEPLAR /INE 1999 e 2003; Censo Escolar 1999.	MH logístico longitudinal, 3 níveis: trajetória escolar do aluno, variáveis fixas do aluno e escola.	Pública Estadual/ NE, NO e CO.	Repetência

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, a primeira linha compõe-se de pesquisas que utilizam os modelos hierárquicos (multiníveis), a fim de identificar os fatores determinantes da qualidade da Educação, expressa pelo desempenho escolar dos estudantes. De acordo com Natis (2001), o surgimento desses modelos deu-se pela própria estrutura de dados. Ou seja, os dados referentes à Educação apresentam uma estrutura de agrupamentos, em função de suas próprias características: os alunos são agrupados em turmas, as turmas em escolas e as escolas nas redes municipais. Assim, os modelos hierárquicos conseguem incorporar essa estrutura hierárquica naturalmente presente nos dados de Educação.

Para Soares e Mendonça (2003), esse método de estimação ampara-se em modelos que utilizam melhor a informação presente na amostra e são mais flexíveis, além de fornecer uma equação para cada escola, possibilitando que sejam feitas análises individuais. Salienta-se que a utilização das informações pelos dados agrupados permite formular e testar hipóteses relacionadas aos efeitos de interação entre elementos dos diversos níveis, possibilitando, ainda, a produção de análises relativas à partição da variabilidade da variável resposta para os diversos níveis (SOARES; MENDONÇA, 2003).

Na literatura nacional, nos estudos que fazem uso de modelos hierárquicos (quadro 3), verifica-se que as bases de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB e as dos sistemas estaduais de avaliação dos estados de Minas Gerais (SIMAVE/PROEB) e de São Paulo (SARESP) são as mais utilizadas. Salienta-se os fatores socioeconômicos dos alunos e a escolaridade dos pais, entre as mais diversas variáveis, como determinantes do desempenho escolar nas proficiências de português e matemática (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2003; FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002, 2003; DE JESUS; LAROS 2004; GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2011; SOARES, J., 2003; SOARES; MENDONÇA, 2003; SOARES, T., 2003b, 2005).

Quadro 4 - Revisão de Literatura - variadas técnicas de estimação evidenciando indicador específico da qualidade da Educação (continua)

TIPOLOGIA	REFERENCIAS	BASE DE DADOS	INSTRUMENTO DE ANÁLISE	AMOSTRA /LOCAL	VARIÁVEL DE INVESTIGAÇÃO
INDICADORES DE QUALIDADE	Barros et al. (2001)	PNAD1 1996 e PPV2 1996-1997	MQO	Pessoas entre 11 e 25 anos / áreas urbanas do Nordeste e Sudeste	Desempenho educacional (escolarização)
	Felício e Vasconcelos (2007)	SAEB ³ 2003 e Prova Brasil 2005	Pareamento e Paineis de efeitos fixos	Pública / Brasil	Proficiência em Matemática
	Biondi e Felício (2007)	SAEB 1999 e 2003	MQO e Paineis de efeitos fixos	Pública/Brasil	Proficiência em Matemática
	Menezes-Filho (2007)	SAEB 2003	Decomposição da Variância e MQO	Pública / DF e mais 10 estados Brasileiros	Proficiência em Matemática e Português
	Amaral e Menezes-Filho (2008)	Prova Brasil 2005, FINBRA4, IPEA5, EDUDATABRASIL/ INEP	Regressão quântica e MQO	Pública/Brasil	Proficiência em Matemática e Português
	Aquino (2008)	SAEB 2005	MQO	Públicas e Privadas/ Brasil	Proficiência em Matemática e Português

Quadro 4 - Revisão de Literatura - variadas técnicas de estimação evidenciando indicador específico da qualidade da Educação (continuação)

TIPOLOGIA	REFERENCIAS	BASE DE DADOS	INSTRUMENTO DE ANÁLISE	AMOSTRA /LOCAL	VARIÁVEL DE INVESTIGAÇÃO
INDICADORES DE QUALIDADE	Mantovani e Viana (2009)	Alunos de administração a USP ingressantes em 2009	Aplicação de questionário escala SATS /Análise de agrupamento e de atitude	Pública Estadual / SP	Comparando-se as atitudes ao desempenho obtido pelos alunos nas provas realizadas no curso
	Procópio e Freguglia (2009)	SARESP 2009	Propensity Score Matting	Pública Estadual / SP	Proficiência em Matemática
	Franco (2008)	SAEB 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005	Painel de efeitos fixos	Privada e Públicas (estaduais e municipais)	Proficiência em Matemática e Português
	França e Gonçalves (2010)	SAEB 2003	PSM, Regressão ponderada pelo OS	Privada e Públicas (estaduais e municipais)	Proficiência em Matemática e Português
	Soares e Menezes (2010)	SAEB 2007	MQO	Pública Estadual/ PB	Proficiência em Matemática e Português
	Curi e Menezes-Filho (2010)	PDANs 2001 a 2006 e POF6 2002- 2003 e IBGE	Probit; Modelo Censurado de Heckman e Tobit	Públicas e Privadas/ Brasil	Probabilidade o aluno na rede p

Quadro 4 - Revisão de Literatura - variadas técnicas de estimação evidenciando indicador específico da qualidade da Educação (conclusão)

TIPOLOGIA	REFERENCIAS	BASE DE DADOS	INSTRUMENTO DE ANÁLISE	AMOSTRA /LOCAL	VARIÁVEL DE INVESTIGAÇÃO
INDICADORES DE QUALIDADE	Gomes e Magalhães (2011)	ASBRAN7, IBGE8 e IPEA	Distribuição Binomial Negativa	Pública/ Brasil	Defasagem sériedo a
	Figueiredo, Haddad, e Freguglia (2011)	Prova Brasil 2005/2007, Censo Escolar 2004/2006, FINBRA 2004/2006, FIRJAN 2005/2007, RAIS 10 2004/2006, Ministério do Desenvolvimento 2004/2006, Censo Demográfico/IBGE 2000	Painel Simples	Pública/ Brasil	Proficiência em Matemática e Português
	Costa, Arraes e Vera-Hernandez (2011)	SAEB 2005	PSM e MQO	Públicas e Privadas / Brasil	Proficiência em Matemática e Português

Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda linha, desenvolvida baseada nas mais diversas técnicas sobre os determinantes da qualidade da Educação (Quadro 4), as pesquisas se concentram em algum aspecto da qualidade da Educação, geralmente, expressa em termos de um indicador de qualidade.

Alguns estudos apontam que, além dos fatores socioeconômicos identificados nos modelos hierárquicos (multiníveis), outros aspectos

relacionados à escola, também, possuem impacto sobre a proficiência dos alunos. Podemos citar, por exemplo, o efeito positivo da ausência de alta rotatividade dos professores, ao longo do ano, da experiência média dos professores, superior a dois anos em sala de aula e da existência, na escola, de conexão com a internet (BIONDI; FELÍCIO, 2007). Já os estudos de Soares e Menezes (2010) demonstram o efeito negativo da formação heterogênea da turma e da alta rotatividade dos professores.

Encontraram-se, ainda, nas pesquisas de Menezes-Filho (2007), Oliveira (2008) e Menezes e Soares (2010), trabalhos que avaliam o efeito positivo do número de horas-aula sobre o desempenho escolar. O estudo de Felício e Vasconcellos (2007) e de Procópio et al. (2015) apontam influência positiva da Educação Infantil sobre desempenho escolar dos alunos. Já os estudos de Amaral, Menezes-Filho (2008) e de Figueiredo, Haddad e Freguglia (2011) não encontraram significância estatística do gasto público em Educação sobre desempenho escolar.

Mantovani e Viana (2008) buscaram identificar o perfil atitudinal de alunos do curso de Administração da USP, concluindo que as atitudes possuem impacto no desempenho do aprendiz. Comparando-se as atitudes ao desempenho, obtido pelos alunos nas provas realizadas no curso, observou-se que os alunos com melhor atitude, também, apresentam melhores notas.

Branch, Hanushek e Rivkin (2008), Clark, Martorell e Rockoff (2009) investigaram o efeito da experiência do diretor sobre o desempenho da escola de distritos norte-americanos usando dados em painel. Tais análises mostraram uma relação positiva entre a experiência do diretor e a proficiência dos alunos. No estudo de Gomes e Magalhães (2011) avalia-se o impacto da carência nutricional sobre a defasagem idade-série do aluno e as pesquisas de Franco, 2008, Curi e Menezes-Filho, (2010) e Costa et al. (2011) e estudam-se os diferenciais de qualidade existentes entre a rede pública e privada. Estes estudos usam as mais diversas técnicas para estimação, desde procedimentos estatísticos de regressão linear, técnicas de análise de escolha discreta, dados em painel, até as técnicas de avaliação de impacto, como pareamento.

Quadro 5 - Revisão de Literatura - estudos específicos de avaliação de impacto de programas educacionais

(continua)

<i>TIPOLOGIA</i>	<i>REFERENCIAS</i>	<i>BASE DE DADOS</i>	<i>INSTRUMENTO DE ANÁLISE</i>	<i>AMOSTRA /LOCAL</i>	<i>VARIÁVEL DE INVESTIGAÇÃO</i>
AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E POLÍTICAS	D'Atri (2007)	Censo Escolar de 1998 e 2004	Diferenças em diferenças	Pública municipal e estadual / Brasil	Desempenho escolar
	Loureiro et al. (2008)	PNADs ¹ de 2002 a 2006	Variáveis Instrumentais	Indivíduos que responderam ao PNAD	Condição de saber ler e escrever
	Cedeplar e Fundação Itaú (2008)	Pesquisa de Campo em 2007	Regressão; grupo de controle.	Pública Municipal/ MG	Indicadores educacionais, culturais, de bem estar, socialização, convivência e alocação do tempo da criança e de seu responsável.
	Biondi, Vasconcelos e Menezes-Filho (2009)	Prova Brasil de 2005 e 2007: Censo Escolar de 2007 e IBGE 2	PSM e Mínimos quadrados ponderados (MQP) pelo propensity score	Pública/ Brasil	Proficiência em Matemática

Quadro 5 - Revisão de Literatura - estudos específicos de avaliação de impacto de programas educacionais

(continuação)

<i>TIPOLOGIA</i>	<i>REFERENCIAS</i>	<i>BASE DE DADOS</i>	<i>INSTRUMENTO DE ANÁLISE</i>	<i>AMOSTRA /LOCAL</i>	<i>VARIÁVEL DE INVESTIGAÇÃO</i>
AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E POLÍTICAS	Vasconcelos, Biondi e Menezes-Filho (2009)	Prova Brasil de 2005 e 2007; Censo Escolar de 2006; Censo Populacional (2000) e Cadastro do programa.	PSM e Diferenças em diferenças	Pública/ Brasil	Proficiência em Português
	Duenhas, França e Gonçalves (2010)	Censo Escolar e Prova Brasil de 2007	PSM e MQP ponderado pelo propensity Score	Pública municipal / PR	Percepção do diretor sobre diversas formas de violências: internas e externas.
	Silva (2010)	Sistema de avaliação / Instituto Itaú	Mínimos Quadrados ordinários (MQP)	Pública estadual/ RS e MG	Proficiência em Matemática e Leitura
	França e Duenhas (2011)	Censo Escolar e Prova Brasil de 2005 e 2007	Diferenças em Diferenças	Pública Municipal / PR	Proficiência em Matemática e Leitura
	Aquino e Kassouf (2011)	SARESP ³ de 2007 e 2008	Modelo de efeito fixo e PSM	Pública estadual / SP	Proficiência em Matemática e Leitura
	Heinrich, Caroly, Nisar (2013)	No Child Left Behind (NCLB)	Propensity Score Matting, DD e efeitos fixos.	Públicas / Chicago - EUA	Proficiência em Matemática e Leitura
	Rosas, Case, e Tholstrup (2009)	Implementação CSHP 158 escolas públicas de Delaware	Regressão multivariada	Delaware	Proficiência em Matemática e Leitura

Quadro 5 - Revisão de Literatura - estudos específicos de avaliação de impacto de programas educacionais

(conclusão)

<i>TIPOLOGIA</i>	<i>REFERENCIAS</i>	<i>BASE DE DADOS</i>	<i>INSTRUMENTO DE ANÁLISE</i>	<i>AMOSTRA /LOCAL</i>	<i>VARIÁVEL DE INVESTIGAÇÃO</i>
<i>AValiação DE PROGRAMAS E POLÍTICAS</i>	Ponce e Bedi (2010)	Programa de transferência de renda, o Bono de Desarrollo Humano do Equador.	Regressão descontinuada	Equador	Desempenho cognitivo no segundo grau
	Croninger et al. (2007)	Early Childhood Longitudinal Study, jardim de infância	Modelo de efeito fixo, estudo longitudinal.	EUA	Leitura, Matemática e Conhecimento geral.
	Buddin e Zamarro (2009)	Dados em painel do Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD)	Teste longitudinal de valor agregado, regressão e efeitos fixos.	Los Angeles - Califórnia	Desempenho em Leitura e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, na terceira linha de pesquisa, encontram-se os trabalhos de avaliação de impacto de programas de Educação. Ressalta-se que essa área de pesquisa começa a ganhar destaque na literatura nacional, embora de maneira bastante incipiente. Foram encontradas avaliações de projetos-pilotos de prefeituras, como a abertura de escolas nos finais de semana, programas e políticas de grande vulto, como a Olimpíada de Matemática, a municipalização de escolas, a Educação de Jovens e Adultos e políticas de Educação integral, que podem ser observadas no quadro 5.

A maioria das pesquisas de avaliação de impacto usam as técnicas de diferenças em diferenças e PSM. A identificação de impacto negativo ou estatisticamente não significativo de alguns programas se

coloca como um dos aspectos mais importante em alguns estudos, (AQUINO; KASSOUF, 2011; D'ATRI, 2007; DUENHAS; FRANÇA; GONÇALVES, 2010; FRANÇA; DUENHAS, 2011). Dado que a produção da informação, para embasar a tomada de decisão dos gestores públicos, configura-se como a função da avaliação de impacto, ressalta-se que a constatação de que o programa não gerou impacto sobre a variável de interesse está coerente com tal função. Menezes-Filho e Vasconcellos (2007) avaliaram o programa Ação Jovem em São Paulo, usando dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), utilizando um modelo probit com dois grupos, de controle e de tratamento. Os resultados mostraram que os alunos que recebiam a bolsa obtiveram média escolar e frequência maior em relação aos alunos que não recebiam a bolsa.

Buchmann e Hannum (2001) avaliam o impacto da qualidade dos professores e da escola concluindo que este impacto é maior em países em desenvolvimento do que em países desenvolvidos. Hanushek e Luque (2003) analisam a influencia de insumos educacionais, no desempenho escolar, em vários países em desenvolvimento e concluem que, mesmo com a diferença existente entre a qualidade escolar nos países, não ha uma relação direta entre riqueza dos pais e relevância dos recursos escolares nas notas dos alunos.

Na literatura estrangeira, os estudos encontraram os trabalhos de Buddin e Zamarro (2009), Croninger et al. (2007), – cujos resultados apontam que, após os dois primeiros anos de experiência, os anos adicionais têm pouco impacto no aprendizado dos alunos. Carnoyet al. (2008) analisaram o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Os resultados mostram que a participação no PDE aumenta a proficiência dos alunos.

Nos estudos de Heinrich e Nisar (2013), os resultados das análises empíricas realizadas sugerem que há uma efeito estatisticamente significativo do Programa SES (Serviços de Ensino Suplementares) sobre o desempenho dos alunos em Matemática e Leitura, especialmente aqueles que atendem o aluno presencialmente.

Os resultados dos estudos de Rosas, Case e Tholstrup (2009) apontam que o programa de saúde escolar coordenado (CSHP) não tem efeito sobre a Leitura, Matemática e indicadores de escrita, embora todos os grupos analisados tenham apresentado melhorias significativas ao longo do tempo nessas áreas.

Ponce (2010) avalia o impacto de um Programa de transferência de renda, o Bono de Desarrollo Humano do Equador, sobre o desempenho cognitivo dos alunos do segundo grau. Neste estudo

concluiu-se que as tentativas de construção de capital humano, medido pelo desempenho cognitivo, requerem intervenções adicionais e alternativas, uma vez que não foram encontrados impactos do programa sobre os resultados dos testes realizados.

A seção seguinte tem como objetivo fazer uma análise sobre as avaliações de políticas públicas. Faz, ainda, uma breve apresentação da história da avaliação no país, apresentando, também, a Província Brasil.

2.4 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A expressão políticas públicas é proveniente das ciências políticas e pode indicar tanto o conjunto de ações, que expressam a orientação estratégica e política do Estado, em atividades diretas de produção de bens e serviços pelo próprio Estado, como também as atividades de regulação de outros agentes econômicos, tendo em vista o atendimento do bem comum (BERNARDONI; SOUZA; PEIXE, 1998).

Para Dye (2009), a política pública é formada por tudo o que os governos decidem fazer e/ou deixar de fazer.

No campo das políticas públicas, há também uma subárea denominada de políticas sociais. Heidemann (2009) define políticas sociais como políticas consideradas sob o ponto de vista setorial, incluindo as áreas de Educação, saúde, entre outras.

Em relação à avaliação de políticas públicas, Araújo e Loureiro (2005) identificam que a avaliação extrapola sua capacidade de quantificar resultados. O autor considera que a avaliação de políticas públicas significa preocupar-se e comprometer-se com um melhor entendimento do Estado em ação. Cano (2006) incluiu na avaliação a necessidade de averiguação das razões do sucesso ou fracasso de um programa. De forma complementar, Schneider (2009) entende a avaliação como a produção de informação para dar apoio à formulação e à tomada de decisões.

Frey (2000) ressalta que “o interesse da análise de políticas públicas não se restringe, meramente, a aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos e implementados pelas políticas setoriais” (FREY, 2000, p. 214), configurando-se, também, como a análise da

interrelação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política, com o arcabouço dos questionamentos tradicionais da ciência política”, com vistas “à explanação das

leis e princípios próprios das políticas específicas (FREY, 2000, p. 214).

2.4.1 Avaliação no Brasil

Segundo Horta Neto (2007), as primeiras medições da Educação brasileira começaram a ser realizadas, a partir de 1906, compondo parte do Anuário Estatístico do Brasil. Os dados, relativos aos níveis superior, profissional, secundário e primário do ensino público e privado até 1918, concentravam-se em detalhar os números de escolas, de pessoal docente, de matrícula e repetência, com foco na capital da República, o Rio de Janeiro, à época. Entre 1918 e 1936, houve uma interrupção nessas medições, retornando em 1936 com um objetivo de aferir esses dados, agora, em todo o país.

Em 1937, foi criado o Ministério da Educação e Saúde do Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1938, o instituto muda de nome passando a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com um objetivo ousado, o de estudar todos os problemas em Educação que tenham relação com o Ministério da Educação e Saúde.

Em 1953, por meio da Lei 1920, o Ministério da Educação e Saúde se subdivide em dois e passa a compor o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e Cultura. Neste último ministério, é instituído o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) com a missão de realizar todos os levantamentos estatísticos da Educação e da cultura (BRASIL, 1953).

Já, em 1961, é aprovada no congresso a Lei 4.024/61 “Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (BRASIL, 1996). Pela primeira vez, aparece o termo “qualidade de Educação”, tratando, em seu artigo 96, das responsabilidades dos Conselhos Federal e Estadual de Educação relativo à promoção dessa qualidade. Para tanto, eles deveriam estudar a composição de gastos do ensino público, propor formas de adequação ao melhor nível de resultados de aprendizagem e fazer a publicação anual das estatísticas do ensino.

Na década de 70, por meio do Decreto 71.407, o INEP teve nova alteração no nome e passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e, em 1976, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) inicia a avaliação os programas de pós-graduação existentes no país (BRASIL, 1972).

Na década de 80, iniciam-se as discussões acerca da necessidade de aferição da Educação básica. Entretanto, o primeiro ciclo de medição

do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) só se realizou em 1990, com o Plano Decenal. Esse primeiro ciclo teve por objetivo verificar o desempenho das escolas de 1º grau e aferir a aprendizagem dos alunos colhendo informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (BRASIL, 1993).

Horta Neto (2007) destaca que, no auge da globalização, na década de 90, aparece a necessidade de comparação de índices educacionais, obtidos por meio da aplicação do mesmo tipo de avaliação, em vários países do mundo. Esses indicadores foram os seguintes: *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo a participação de mais de 60 países; *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), composto por mais de 50 países e *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), tendo à frente a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), com sede na Bélgica, e o Laboratório Latino-americano de *Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE), compondo uma rede de discussões virtuais sobre avaliação, integrada por 18 países latino-americanos, sob a coordenação da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Além desses, muitos outros estudos buscam desenvolver indicadores educacionais aplicáveis internacionalmente.

Em 1996, a Lei 9.394/96, denominada de nova LDB, institui a legislação concernente à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de promover a qualidade do ensino (BRASIL, 1996). Em 1997, o Decreto 2.146/97 extingue a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE), transferindo suas atribuições para o INEP, ao mesmo tempo em que aprova uma nova estrutura para esse instituto, que passa a ter atribuições de planejamento com cunho estatístico, informativo, subsidiário, avaliativo, entre outros (BRASIL, 1997).

Em 2001, é aprovada a Lei 10.172 (BRASIL, 2001), trazendo em seu bojo o Plano Nacional de Educação (PNE), com validade de dez anos, priorizando o desenvolvimento do sistema de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, reafirmado, em 2014, com a aprovação do novo PNE, por meio da Lei 13.005 (BRASIL, 2014b).

Nas últimas duas décadas, a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais tarde, a implementação de sistemas estaduais de avaliação de Educação básica possibilitou uma vasta difusão de estudos empíricos educacionais. Ou seja, a introdução, na década de 90, de sistemas avaliativos de larga

escala, serviram de instrumentos para o desenvolvimento de uma literatura acerca dos determinantes da qualidade da Educação no país (BRASIL, 2005b).

A Lei 9394/96 em seu artigo 8º define que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino, assegurando, no inciso VI, o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024) prevê que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE (BRASIL, 2014b).

É observado que, nas duas últimas décadas, houve um grande movimento mundial para que, na definição de políticas públicas de Educação, elas focassem suas ações em prol da melhoria da qualidade social da Educação.

No Brasil não foi diferente. Vimos um enorme esforço e compromisso dos governos no sentido de promover a melhoria dos indicadores da Educação nacional e, em especial, da qualidade da Educação sob todos os aspectos.

Entre estes aspectos, podem-se destacar: metodologias de gestão e do ensino, de capacitação de recursos humanos, de equipamentos e recursos pedagógicos, de financiamento do ensino para garantir a autonomia da gestão escolar.

Trata-se de uma conduta política que busca apoiar, capacitar e instrumentalizar os gestores no sentido de que possam efetivar uma gestão comprometida com a qualidade social da Educação.

Como está explicitado no Manual do PDE

A maioria dos governos está comprometida com a melhoria de seus sistemas educacionais. A atenção ao crescimento e expansão dos sistemas educacionais vem sendo complementada e até mesmo substituída pela crescente preocupação com a qualidade do processo educativo e pelo controle de seus resultados. Um traço distintivo da abordagem adotada há cerca de duas décadas é o movimento em direção a uma situação em que as escolas são estimuladas e mesmo exigidas a tomar para si a responsabilidade do seu próprio

desenvolvimento. A ênfase no autodesenvolvimento é consequência da tendência registrada em muitos países de descentralizar a responsabilidade pela implementação das reformas educacionais (BRASIL, 2006b, p. 5).

Há de se ressaltar que as diretrizes e metas do PNE (BRASIL, 2001) estabeleceram como objetivos estratégicos da Educação nacional:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na Educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 17).

Entretanto, apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos, ainda, não se conseguiu estruturar um sistema educacional eficiente, eficaz e de qualidade.

O custo operacional da Educação, ainda, é elevado, levando-se em consideração os resultados de aprendizagem obtidos e que estão dentro dos parâmetros internacionais. Esse cenário implica índices preocupantes tais como: baixos indicadores de desempenho, evasão, abandono, distorção idade-série, dentre outros.

Todavia, acompanhando a tendência mundial, no tocante às políticas educacionais, os governantes empreenderam iniciativas formalizadas em programas e ações no sentido de reverter esse quadro.

Denota-se que, em todas as iniciativas, são constantes as preocupações em conferir racionalidade ao funcionamento do sistema, em focar os esforços na aprendizagem dos alunos, em melhorar a qualidade da gestão do sistema e em estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados.

Tornou-se, ainda, ponto comum aos esforços desses programas e ações, a escola compreendida como lócus do ensino-aprendizagem, além da necessidade de fortalecer sua capacidade de funcionar e ensinar bem.

Em outras palavras, passou-se a reconhecer que, sem uma escola de qualidade, não pode haver ensino de qualidade.

A gestão da escola pública brasileira apresenta, em especial na última década, acentuada tendência à necessidade da prática do planejamento, da avaliação, e da implantação e implementação de ações voltadas ao desenvolvimento dos processos sociopolíticos e pedagógicos, com o foco no sucesso e na aprendizagem dos estudantes.

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi criado na década de 1990 e, mais tarde, em meados dos anos 2000, foi reestruturado e composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também, conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2005b).

A descrição presente no portal do MEC referente ao SAEB estabelece como objetivos específicos do programa a identificação dos problemas do ensino e suas diferenças regionais, o oferecimento de dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos.

2.4.1.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

A importância de medir a qualidade de ensino estava consolidada em grande parte do mundo e, a partir daí, o Brasil cria o SAEB com o objetivo de aferir como estava a qualidade da Educação no país.

Historicamente, desde a década de 80, o SAEB vem sendo desenvolvido. Contudo, em 1990, para ajustar-se ao novo sistema de nomenclatura, criado pela constituição daquele ano, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SAEP) passa a ser chamado SAEB. Pouco mais tarde, em 1992, a responsabilidade de coordenar e administrar o desenvolvimento do SAEB passa a ser do INEP.

De acordo com Gonçalves (2002), em um sistema organizacional, a capacidade de executar com sucesso a medição de seu desempenho, procurando conhecer seus processos, para concatená-los com seus pontos críticos dentro de uma avaliação contínua, constitui-se como tarefa essencial.

Dessa forma, a institucionalização da avaliação da Educação básica no Brasil se consolida a partir de 1997. Registre-se que os ciclos do SAEB ocorrem a cada dois anos, avaliando, de maneira amostral, alunos das redes de ensino público e privado do país do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do ensino médio.

De lá para cá, algumas modificações foram realizadas nos ciclos seguintes, dentre elas, as seguintes se destacam: a escala de proficiência

única para cada disciplina avaliada; terceirização dos serviços de impressão, aplicação e correção de provas; metodologia na análise de dados.

Novas transformações ocorreram no SAEB, em 2005, dentre elas, destaque para a divisão do processo em dois outros: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecido como Prova Brasil.

O objetivo da Aneb é avaliar, de forma amostral, estudantes das escolas de ensino público e privado do país, de acordo com o trecho abaixo:

A avaliação denominada Aneb permite produzir resultados médios de desempenhos conforme estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários (BRASIL, 2008, p. 7).

De acordo com o mesmo texto legal, as avaliações aplicadas pelo Anresc, aplicadas de forma censitária:

São realizadas a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua portuguesa e Matemática, sendo aplicada a alunos de 5º e 9º anos da rede pública de ensino em área urbana e tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de: contribuir para melhoria do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; buscar desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (BRASIL, 2008, p. 8).

É necessário salientar que o SAEB, a partir de 2001, avalia apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O SAEB configura-se como um sistema regido pelo modelo de avaliação somativa de Scriven, o qual, de acordo com Viana (2000), objetiva a tomada de decisão de continuar ou reformular a continuação de um programa educacional. Assim, ele tem se configurado como o mais amplo e moderno sistema de avaliação em larga escala da América Latina.

Em junho de 2013, a Portaria nº 482 incorporou mais uma Avaliação ao SAEB, a ANA (Avaliação Nacional da alfabetização), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2013c).

Outra novidade, ocorrida em 2013, foi a inclusão da avaliação de Ciências, em caráter experimental, aplicada aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio Integrado.

2.4.1.2 Metodologias de coleta e análises de dados do SAEB

Segundo Araújo e Luzio (2005), por meio das matrizes de referência, o SAEB utiliza várias metodologias de coleta e análise dos dados sistematizados e instrumentalizados, quais sejam:

Elaboração de testes psicométricos; Cadernos de testes estruturados pela técnica denominada blocos incompletos balanceados (bib); Aplicação de testes padronizados, a fim de descrever o que os estudantes sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visto que o foco está nas habilidades de Leitura e de Resolução de problemas, aplicados aos anos finais de cada etapa do seu percurso escolar (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do ensino médio); Coleta de informações de contexto e de vários fatores escolares que possam intervir na qualidade e efetividade do ensino, aplicando questionários para alunos, professores e diretores; Uso da teoria de resposta ao item (TRI), modelo matemático e estatístico, que permite comparar o desempenho dos alunos ao longo do tempo; Seleção de uma amostra probabilística, dentro da população a ser investigada, bem como a utilização de escalas de proficiência para descrição e interpretação do desempenho dos alunos.

2.4.1.3 Da Provinha Brasil

Implementada pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Provinha Brasil - Avaliação da Alfabetização Infantil - caracteriza-se como instrumento diagnóstico do Professor para avaliar o processo de alfabetização dos alunos no 2º ano de escolarização de Ensino Fundamental.

Como consequência, também, trata de informações que possam subsidiar intervenções, na prática pedagógica, que venham favorecer a elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos.

Considerando que o Saeb não investiga as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização, com a perspectiva de melhorar os níveis de letramento em Língua Portuguesa e em Matemática, foi instituída, por meio da Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007, a Provinha Brasil, com os seguintes objetivos:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da Educação nacional (BRASIL, 2014a, p. 6).

Por intermédio da Provinha, são avaliadas habilidades de leitura e escrita no que diz respeito à Alfabetização e Letramento de alunos em seu segundo ano de escolarização.

A escolha do segundo ano do Ensino Fundamental foi adotada considerando o disposto em documentos oficiais sobre alfabetização, que prerrogam a necessidade de se alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, vinculando ao processo, exame periódico específico (BRASIL, 2014a, p. 6).

De acordo com o Guia de Interpretação de resultados (BRASIL, 2014a), apesar de no início a avaliação ter sido aplicada somente em relação à leitura, a partir de 2011, ampliou-se a proposta, incluindo instrumentos para monitoramento das habilidades de Matemática, como intuito de garantir a realização do diagnóstico no processo de alfabetização de uma maneira ampla.

Ainda, de acordo com o mesmo documento, na Provinha Brasil dois cadernos são destinados à avaliação dos alunos: um de Leitura e outro de Matemática, compostos por 20 (vinte) questões cada.

Cada uma dessas questões avalia uma habilidade explícita nas Matrizes de Referência, possuindo quatro opções de resposta, com três

tipos de enunciado: totalmente lidas pelo aplicador, parcialmente lidas pelo aplicador e totalmente lidas pelo aluno.

Para correção dessas questões, foram utilizadas as propostas de análise, constantes no “guia de correção e interpretação de resultados”, emitida pelo INEP/MEC.

Na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, as competências e habilidades foram organizadas e descritas, de acordo com a estruturação base do documento Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores - bem como outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo Inep.

Para avaliar o processo de alfabetização dos alunos, no tocante à Apropriação do sistema de escrita e de Leitura, a Provinha Brasil apresenta 5 eixos: apropriação do sistema de escrita; leitura; escrita; compreensão e valorização da cultura escrita e desenvolvimento da oralidade.

Porém, no Guia, também, há a afirmação de que, em virtude da natureza de um processo de avaliação como é o da Provinha Brasil, a Matriz de Referência considera apenas as habilidades de três eixos, que se seguem no Quadro 6:

Quadro 6 - Eixos de habilidades da Matriz de Referência da Provinha Brasil

<p>Eixo 1: Apropriação do sistema de escrita</p>	<p>Diz respeito à apropriação, pelo aluno, do sistema alfabético de escrita. O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica. - Fazer a correspondência grafema/fonema. - Conhecer marcas gráficas que demarcam o início e o término de cada palavra escrita.
<p>Eixo 2: Leitura</p>	<p>A abordagem dada à Leitura abrange, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas. O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler palavras e frases. - Localizar informações explícitas em frases ou textos. - Reconhecer o assunto de um texto. - Reconhecer finalidades dos textos. - Realizar inferências. - Estabelecer relações entre partes do texto.
<p>Eixo 3: Compreensão e valorização da cultura escrita</p>	<p>Refere-se aos aspectos relacionados ao processo de alfabetização e letramento. O aluno deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade. - Conhecer e distinguir os usos formalizados no ambiente escolar e os de ocorrência mais espontânea no cotidiano.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Guia de correção e interpretação de resultados (BRASIL, 2014a, p. 10).

A Provinha Brasil é aplicada a todos os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental duas vezes por ano. A primeira, denominada de teste 1, é aplicada, ainda, no início do primeiro bimestre e ocorre como diagnóstico. Já, a segunda, denominada teste 2, ocorre ao final do quarto bimestre para acompanhar a evolução dos alunos ao longo do ano.

Os resultados usados, neste estudo, que serão apresentados em outro capítulo, referem-se aos obtidos da aplicação do teste 2.

No capítulo 3, abordaremos a questão do Programa Itinerário Pedagógico, considerado como uma inovação metodológica. Para isso, faz-se necessário compreender o que se tem por inovação na literatura.

2.5 INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Na busca por artigos científicos publicados sobre Inovação na Educação Infantil, percebe-se a sua incipiência, uma vez que se trata de assunto em franco desenvolvimento no país, mas com avanço muito tímido.

Neste contexto, aborda-se a evolução da Educação Infantil, ao longo da última década no cenário local, contextualizado com a política e avanços propostos nacionalmente.

De acordo com Haelermans e Blank (2012), nos últimos anos, os governos têm investido em inovações educacionais e muitos estudos sobre a inovação e seus impactos têm sido feitos. Entretanto, a maioria deles não estuda inovações ao nível da escola e não usa um modelo de produtividade para a análise, não olha para o nível agregado nem apresenta evidências quantitativas sobre a importância ou os efeitos das inovações ao nível da escola como um todo.

De acordo com o Manual de Oslo (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO GABINETE ESTATÍSTICO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS – OECD, 1997),

uma inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou, significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas (OECD, 1997, p. 55).

Segundo Barbieri (1997), de acordo com a área de estudo, o termo inovação adquire diferentes significados. A inovação, na área mercadológica, é considerada como qualquer modificação sentida pelo usuário, mesmo não havendo mudança física no produto. Na área de produção, a inovação é representada pela introdução de novidades materializadas em produtos, processos e serviços, sejam eles novos ou modificados. Diversos enfoques relacionam a inovação a ideias de alto risco, trazendo elevados benefícios à organização que a desenvolve.

Outras, ainda, definem a inovação como processos que produzem grandes impactos econômicos à sociedade.

Para efeito deste estudo, inovação é entendida como um movimento implementado em escolas ou sistemas educacionais com o propósito de criar novas formas de organizar e programar currículos e práticas educativas (PACHECO, 1996).

Neste contexto, aborda-se a inovação na Educação Infantil Municipal, ocorrida com a implementação do uso do Itinerário Pedagógico e da cultura popular, contextualizado com a política e avanços propostos nacionalmente.

Haelermans e Blank (2012) descrevem cinco tipos de inovações educacionais: Inovações de curso, Inovações pedagógicas, Inovações de processo, Inovações na profissionalização docente e Inovações da cadeia de Educação.

Lanzer et al. (2012) referem-se a inovações de produtos e serviços, tecnológica, de processo, de marketing e organizacionais, distinguindo, ainda, as inovações de tipo incremental e radical.

De acordo com Haelermans e Blank (2012), apesar da atenção às inovações educacionais, as pesquisas evidenciam que pouco se sabe sobre a relação entre rendimento escolar e inovações.

Frente aos apontamentos encontrados na literatura e considerando a relevância de cada um deles, pretende-se utilizar os conceitos de avaliação de impacto, relacionando-os com a proficiência dos alunos do segundo ano em Língua Portuguesa e Matemática, conforme melhor detalhado no tópico a seguir, a ser desenvolvida neste trabalho, estabelecendo uma relação de causalidade entre o Programa Itinerário Pedagógico e as proficiências alcançadas pelos alunos na Província Brasil.

Em suma, nesta revisão da literatura, buscou-se identificar e conceituar a avaliação e as diferentes técnicas de avaliação de programas e políticas públicas, dentre as quais estão a avaliação de impacto, que foi utilizada para avaliar o “Programa Itinerário Pedagógico” no presente trabalho. Buscou-se, ainda, apresentar os resultados dos principais trabalhos empíricos desenvolvidos no país e na literatura internacional sobre os determinantes da qualidade da Educação. Dentre eles, encontram-se os trabalhos de avaliação de programas educacionais que, apesar de incipientes no Brasil, começam a se multiplicar. Na sequência, apresentam-se os resultados dos estudos empíricos nacionais sobre os mais diversos métodos e ferramentas de pesquisa em Educação. São mencionados, também, os estudos internacionais, bem como os principais resultados encontrados na

literatura do efeito de programas/políticas públicas aplicados na Educação.

Apresentou-se, ainda, uma revisão conceitual de inovação, estabelecendo o Programa Itinerário Pedagógico como inovação metodológica no Município.

3 O PROGRAMA

Neste capítulo, trataremos da contextualização da Educação Infantil. Apresentaremos a escola, sua estrutura física, localização e breve histórico. A seguir, apresentaremos o Itinerário Pedagógico, objeto de estudo do presente trabalho, como instrumento de inovação metodológica, sua implantação na Rede Municipal de Educação, a interrelação entre a construção do conhecimento e a inovação metodológica apresentada, bem como o papel do gestor frente às mudanças educacionais.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Atualmente, a preocupação com as práticas pedagógicas na Educação Infantil vem emergindo de maneira marcante em nossa sociedade, em decorrência de novas descobertas e experimentos científicos, mas, principalmente, em virtude do avanço da legislação.

O reconhecimento da Educação Infantil como um direito (BRASIL, 2002) e sua efetivação como primeira etapa da Educação básica (BRASIL, 1996), bem como a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Infantil/ 2009, que propõem um “planejamento a partir das experiências e dos interesses das crianças, de seus grupos de origem e da sociedade brasileira”(BRASIL, 2009, p. 17), foram importantes marcos legais, para a história da Educação das crianças e forçaram os profissionais da Educação Infantil a aprofundar suas reflexões e questionamentos sobre a sua prática, a fim de enfrentar esses desafios (BRASIL, 2009).

Percebe-se que, ao ingressarem na escola, as crianças tornam-se tão somente alunos, e os profissionais da Educação passam a tratá-los, considerando, quase exclusivamente, os resultados de ordem cognitiva desta criança.

Estes sujeitos, apesar de parecerem entender o valor da Educação Infantil, resistem muito para alterar suas práticas e parecem desconsiderar fatores essenciais para a Educação Infantil.

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade

pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (BARBOSA, 2009, p. 8).

Ao longo da história da humanidade, por muitos séculos, as crianças foram relegadas à condição de pequenos adultos, do ponto de vista social e educacional. A criança aparece no cenário educacional somente no fim do século XVII, com as ideias de Comenius.

A escola passou a assumir a Educação das crianças, cujo aprendizado se efetivava mediante o convívio com os adultos. Nesse período, o cerne do interesse educativo era guiá-las para o caminho do bem, penetrar em suas mentalidades, para melhor conhecê-las e, assim, utilizar métodos para corrigir comportamentos inadequados. Portanto, a Educação da criança era moldada nos costumes e hábitos da vida adulta.

O avanço das teorias, ligadas à psicologia do desenvolvimento, bem como à influência das teorias psicanalíticas, socioculturais e filosóficas fez com que as atenções se voltassem para as necessidades afetivas, sociais e educacionais das crianças.

Grandes educadores como Froebel, Pestalozzi, Montessori, dentre outros, promoveram avanços quanto à valorização e ao atendimento pedagógico das crianças. Suas ideias valorizaram o jogo no trabalho educativo de jardins de infância, com propostas pedagógicas nas quais o eixo de trabalho se centrou na representação simbólica da criança.

O tratamento dado à criança evoluiu, ao longo do tempo, em especial no século XX, com as contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros.

Durante décadas, as políticas públicas não priorizaram investimentos nessa modalidade de ensino. No que se refere à Educação Infantil no Brasil, ela só adquiriu o status de nível educacional com os marcos legais instituídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no final de 1996 (BRASIL, 1996).

Com base no disposto na LDB, o Ministério da Educação propôs, em 1997, o Referencial Curricular da Educação Infantil – RCNEI. Esse documento definiu os eixos do currículo e as orientações pedagógicas que visam contribuir para a prática educativa, neste segmento da Educação e, ainda, promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças no Brasil (BRASIL, 1998).

A Constituição de 1988, no artigo 208, inciso IV determina que "as crianças de 0 a 6 anos de idade serão atendidas em creches e pré-escolas", (BRASIL, 2002, p. 129) explicitando, assim, a sua função

eminentemente educativa, não negando nem se esquecendo de abordar o atendimento às várias necessidades dessas crianças.

Nesse sentido, cabe às escolas de Educação Infantil nortear suas propostas pedagógicas em concepções de Educação, fundamentadas em bases filosóficas, sociais, psicológicas, antropológicas e culturais.

Esta liberdade de opção abre possibilidades, para que algumas instituições reproduzam a escola elementar ou com ênfase na alfabetização e conceitos matemáticos e outras introduzam a brincadeira, valorizando a socialização e a recriação de experiências.

Neste caso, faz-se necessário pensar o espaço físico e as instalações e os equipamentos adequados nas instituições de Educação Infantil. É certo que essa nova concepção refletiu e influenciou muito na prática dos profissionais.

Atualmente, a atividade lúdica está presente nas instituições, às vezes, camufladas sob várias terminologias, tais como: jogo livre, brinquedo, jogo educativo, recreação. Resta, porém, saber se as instituições escolares estão preocupadas em proporcionar atividades que valorizem a criança em suas necessidades e especificidades.

Considerando que a Educação Infantil foi, legalmente instituída como etapa da Educação básica, há pouco tempo, faz-se necessário refletir um pouco mais sobre a identidade do professor de Educação Infantil.

A Educação Infantil tem como objetivo a socialização da criança, preservando sua individualidade. Ela cumpre o seu papel socioeducativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando condições para que ela socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe.

As diversas teorias do desenvolvimento infantil apontam que os estímulos, recebidos nos primeiros anos de vida da criança, são fundamentais. Assim, a Educação Infantil é etapa importantíssima para o desenvolvimento das crianças, pois constitui um instrumento fundamental, para o atendimento das necessidades do desenvolvimento da criança, sendo dever do Estado garantir acesso e permanência de todas as crianças de 4 a 5 anos, na pré-escola e de 0 a 3 anos, em número cada vez maior, em creches, assegurando o atendimento de suas necessidades básicas: sociais, cognitivas, afetivas, culturais e físicas. A emenda constitucional nº 59º de 2009 garante, em nosso ordenamento jurídico, a necessidade e obrigatoriedade acima descritas.

De acordo com a Lei Federal nº 12. 796, de 04 de abril de 2013, que alterou a Lei 9.394 de 1996, em seu artigo 4º, estabelecem que o

dever do Estado com a Educação particular pública será efetivado mediante a garantia de Educação básica obrigatória dos 04 (quatro) anos aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 2013a).

Dessa forma, a Educação Infantil passa a ser obrigatória, com o dever dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula das crianças na Educação básica, a partir dos 04 (quatro) anos de idade, de acordo com o artigo 6º da lei supracitada.

Em São Bento do Sapucaí, ainda, não foi possível atender a totalidade das crianças na pré-escola. Falta de vaga não poderia ser apontada como causa para atendimento inferior à totalidade.

Aponta-se como possíveis motivos, a falta de procura e desinformação de algumas famílias a respeito da obrigatoriedade de atendimento e frequência, impostos pela Lei Federal 12. 796, de abril de 2013, que alterou a LDB. Porém, o atendimento em creches precisa de maior cobertura, além de infraestrutura física. Há, ainda, a questão do interesse das famílias, que podem optar, também, pelo não atendimento de seus filhos em creches (BRASIL, 2013a).

Vale pontuar que, nos últimos anos e, segundo dados demográficos do Município, a Educação Infantil de São Bento do Sapucaí, em relação ao número de crianças atendidas; à demanda reprimida de atendimento; às dificuldades políticas e orçamentárias do contexto desse período; aos novos marcos regulatórios instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), teve aumento significativo no número de matrículas, especialmente na faixa do 0 aos 3 anos (creche).

Tal constatação revela-se como um esforço integrado dos gestores da esfera municipal, alinhado à política estadual do Creche/Escola, sempre na busca pela ampliação do atendimento em creches e pré-escolas, mas também pelo atendimento com qualidade, buscando uma metodologia inovadora capaz de responder aos anseios de professores, gestores e comunidade em geral.

3.2 BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO E SUA REDE

O Município da Estância Climática de São Bento do Sapucaí situa-se ao leste do Estado de São Paulo, nos contrafortes da Serra da Mantiqueira, Região do Vale do Paraíba, mais especificamente, no Alto Sapucaí.

Tem uma área de 279 km², dividida em perímetro urbano: 91.405 km² e rural 187,595 km², e uma população de 10.468 habitantes, conforme o censo 2010, sendo 44,68% na zona urbana e 55,2% na zona

rural. Seu clima é ameno e saudável e o solo fértil permite uma agricultura diversificada que, ao lado da pecuária, forma a base econômica do Município que, também, produz hortifrutigranjeiro.

Berço do Monumento Natural Estadual da Pedra do Baú, o Município Sambentista é um dos pontos mais importantes de escalada do país e referência em práticas esportivas e atividades ao ar livre para toda a família.

A população Sambentista é, tradicionalmente, católica e, segundo dados da Secretaria de Turismo, herdou dos antepassados a celebração de muitas festas religiosas, destacando-se as festas de Nossa Senhora dos Remédios e São Benedito como as mais antigas, ainda, celebradas na cidade, introduzidas no século passado. Ao lado delas, destacam-se a festa de Santo Antônio, Santo Expedito e Semana Santa.

Apesar de toda religiosidade, o povo revela-se um tanto quanto místico e mantém suas crenças, costumes e lendas que dão origem ao folclore da região. São manifestações tais como danças, cantigas e artesanato, com destaque para a Catira, a Dança de São Gonçalo, os cantos de mutirão e a Encomendação das Almas.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) – São Bento do Sapucaí é 0,720, em 2010, o que situa esse Município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do Município é Longevidade, com índice de 0,812, seguida de Renda, com índice de 0,719, e de Educação, com índice de 0,638.

A Secretaria Municipal de Educação, portanto, define-se e se reconhece como órgão gestor da Educação, no âmbito do Município de São Bento do Sapucaí, responsável pela implementação das políticas públicas de Educação.

E, em cumprimento ao dever do Estado na promoção da Educação, demonstra efetivamente e assume, formal e politicamente, sua responsabilidade política e social, na busca pela construção da autonomia.

A expressão maior deste compromisso se materializou no Plano Municipal de Educação 2015-2024, instituído e aprovado pela Lei Municipal nº 1.149/2003 (SÃO BENTO DO SAPUCAÍ, 2015).

Com o objetivo de educar para a vida, a Administração Municipal e a Secretaria de Educação investem no aperfeiçoamento do ensino e na qualificação continuada para professores da Rede Municipal de Educação.

Visa a enriquecer, profissionalmente, o professor para que atue como facilitador de curiosidades, valorizando a criatividade e aqueles

que são capazes de aprender sempre e em qualquer lugar, integrados a comunidades de aprendizagem.

Com especial empenho, vem capacitando professores, para Educação Infantil, a fim de que seja realizado um trabalho que busque compreender as fases do desenvolvimento infantil e potencializar as aprendizagens das crianças.

Também proporciona capacitações para os professores que atuam no Ensino Fundamental visando, sempre, à melhoria da qualidade de ensino para nossos alunos.

O ensino em São Bento do Sapucaí se difunde cada vez mais graças aos seus dirigentes que tudo vêm fazendo para educar com alegria a infância de sua terra. Hoje o Município conta com sete escolas rurais vinculadas às três escolas sede.

A creche escola CEMEI Maria Cleidson Mendes Roberti, inaugurada em 2014, atende a 180 alunos de 0 a 5 anos de idade. Em fevereiro de 2015, também, foi inaugurada a escola de Ensino Fundamental “EMEFR Fundação Paiol Grande”, com período integral.

A qualidade em Educação é de difícil mensuração e pode ser analisada com base no acompanhamento e intervenção pedagógica, verificação dos níveis de desempenho em avaliações sistêmicas e externas e dos índices de retenção do fluxo escolar do aluno.

Entre as 39 cidades que compõem a Região Metropolitana do Vale do Paraíba, São Bento do Sapucaí conquistou a segunda colocação no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), de acordo com o resultado da prova aplicada em 2013, para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, obtendo a pontuação de 6.1, ficando atrás somente de São José dos Campos.

Importante frisar que a Meta Projetada – meta traçada por meio de estudos para o desempenho de cada escola nas provas em cada ano – era de 5.5 em 2013 e, para 2017, é de 6.0. São Bento do Sapucaí não só ultrapassou a meta do ano anterior, como a meta de 2017.

É preciso entender que essa qualidade não pode ser medida unicamente pelos índices de rendimento dos alunos que estão dentro da escola. Ela pode ser medida e avaliada por ações e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação, destacando o fato de que não existe lista de espera por vagas em nenhuma de nossas escolas, visto que a rede prioriza o atendimento dos alunos nas unidades mais próximas às suas residências, fortalecendo as escolas e comunidades rurais. Na Educação Infantil, as salas são ambientes, com materiais didáticos pedagógicos próprios, proporcionando aos professores e educadores uma utilização mais eficaz de cada ambiente, além do

material pedagógico diverso, suficiente aos alunos e professores, ferramenta necessária quando pensamos em qualidade de ensino.

3.3 DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES

Faz-se necessário aqui apresentar as instituições palco da pesquisa, que doravante serão identificadas como “Instituição Infantil” e “Instituição Fundamental “ para evitarmos a exposição de seus nomes. A Instituição infantil é uma instituição de pequeno porte, com aproximadamente 280 alunos atendidos, diariamente, com idades entre 6 meses a 5 anos de idade completos, abrangendo o período integral e parcial. As turmas atendidas compreendem: Berçário I e II, Maternal I e II, Infantil I e II.

A Educação Infantil tem como objetivo a socialização da criança, preservando sua individualidade. Ela cumpre o seu papel socioeducativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando condições para que ela socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe.

As diversas teorias do desenvolvimento infantil apontam que os estímulos recebidos, nos primeiros anos de vida da criança, são fundamentais. Assim, a Educação Infantil é etapa importantíssima para o desenvolvimento das crianças, pois constitui um instrumento fundamental para o atendimento das necessidades do desenvolvimento da criança, sendo dever do Estado garantir acesso e permanência de todas as crianças de 4 a 5 anos, na pré-escola, e de 0 a 3 anos, em creches. Deve assegurar o atendimento de suas necessidades básicas: sociais, cognitivas, afetivas, culturais e físicas. A emenda constitucional nº 59º de 2009 garante, em nosso ordenamento jurídico, a necessidade e obrigatoriedade acima descritas.

A Lei Federal nº 12. 796, de 04 de abril de 2013, que alterou a Lei 9.394 de 1996, em seu artigo 4º, estabelece que o dever do Estado com a Educação particular pública será efetivado mediante a garantia de Educação básica obrigatória dos 04 (quatro) anos aos 17 (dezessete) anos de idade. Dessa forma, a Educação Infantil passa a ser obrigatória, com o dever dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula das crianças na Educação básica a partir dos 04 (quatro) anos de idade, de acordo com o artigo 6º da lei supracitada (BRASIL, 2013a).

O conhecimento da dinâmica interna da Instituição foi fundamental para definir o conjunto que seria objeto deste estudo. Desse modo, optou-se por trabalhar com a análise documental da instituição

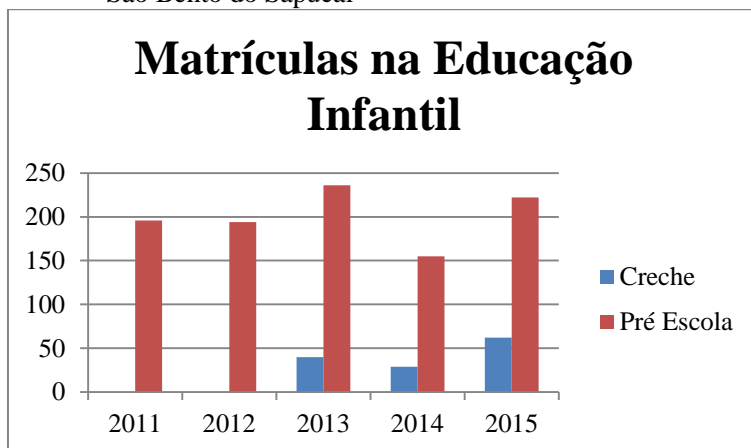
em um recorte de tempo situado entre os anos de 2008 a 2015. Essa opção justifica-se pela necessidade de se focar, na presente pesquisa, também, os Projetos Pedagógicos antes e após a implantação do Programa Itinerário Pedagógico.

Em São Bento do Sapucaí, a Educação Infantil é oferecida somente na rede pública. Nasceu de um Decreto Municipal, nos anos 80, atendendo as exigências da legislação para tal. Iniciou sua trajetória atendendo alunos da faixa etária de 5 e 6 anos apenas.

Já, nos últimos anos da década de 90, a instituição avançou com a implantação de cursos denominados infantil I, passando a atender, também, aos alunos de 4 anos de idade e mais tarde, com a Lei de nove anos do Ensino Fundamental, passou a oferecer o maternal para alunos de 3 anos de idade. E, somente em 2014, com a construção de um novo prédio, é que passou a oferecer a modalidade creche, atendendo a alunos a partir de 6 meses de idade.

Seguem figuras demonstrativas da matrícula, no período de 2011 a 2015, de acordo com dados do Inep.

Figura 2 - Número de Matrículas na Educação Infantil Municipal de São Bento do Sapucaí



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015).

A Rede Municipal de Educação Infantil conta, atualmente, com 26 professores, 18 deles possuem formação em nível de pós-graduação e os 8 demais possuem graduação em Pedagogia e /ou Normal Superior. Situada no interior paulista, tem como premissa:

a Educação deve promover uma transformação concreta na sociedade, através da comunicação, do respeito ao desenvolvimento do ser humano e dos valores de vida, promovendo o bem comum (SÃO BENTO DO SAPUCAÍ, 2014, p. 2).

Ao reconhecer que o espaço subjetivo na vida diária leva a conquistas objetivas, na vida comunitária, estabelece-se um desafio que coloca o educador como agente da cidadania e qualifica o fazer pedagógico. Desse modo, insiste-se que a Proposta Curricular da Educação Infantil não pode distanciar-se do contexto histórico, tornando-se imperativo levar em consideração a realidade do país e de nosso Município.

A proposta pedagógica curricular da Educação Infantil Municipal leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Deliberação nº 01/99 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

O contexto exposto proporcionou, assim, que a fase inicial de busca pela implantação do Programa fosse esperada com ansiedade por professores, funcionários e, também, pelos pais de alunos, que percebiam a necessidade de mudança metodológica na instituição.

A instituição fundamental, objeto deste estudo, agrupou apenas a observação do desempenho dos alunos oriundos da instituição infantil acima mencionada, nas avaliações da Provinha Brasil, aplicada no segundo ano do Ensino Fundamental.

Portanto, a fase exploratória da pesquisa, de coleta de dados quantitativos, ocorreu na instituição fundamental. Já, a investigação do Processo de Implantação do Programa, as entrevistas, a análise documental ocorreram na instituição infantil.

3.4 A INOVAÇÃO METODOLÓGICA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO

Ao se fazer uma análise histórica da Educação Infantil e Fundamental no Brasil, a partir da década de 80, Correia (2011) apresenta dados sistematizados a partir do acompanhamento de estágios realizados na Educação Infantil, com foco específico nas Leis n.º 11.114 (BRASIL, 2005a) e 11.274 (BRASIL, 2006a).

De acordo com a autora, as reformas propostas e ocorridas na Educação Básica sempre se focaram no Ensino Fundamental, não

significando, necessariamente, predileção por tal nível, mas, sim, a falta de recursos destinados à Educação, destacando que o aumento de investimento em um nível significa maior restrição de recursos para os demais, especialmente para a Educação Infantil. Segundo ela, percebe-se, também, que as mudanças propostas e ocorridas partem sempre de cima para baixo, por força de Leis, sem a devida participação dos profissionais efetivamente envolvidos no processo.

De acordo com o Manual de Oslo,

O requisito mínimo para se definir uma inovação é que o produto, o processo, o método de marketing ou organizacional sejam novos (ou significativamente melhorados) para a empresa. Isso inclui produtos, processos e métodos que as empresas são as pioneiras a desenvolver e aqueles que foram adotados de outras empresas ou organizações (OECD, 1997, p. 56).

Assim, a equipe gestora da Educação do Município de São Bento do Sapucaí percebeu que a tarefa de transformar a Educação Infantil Municipal exigiria inúmeras ações. Ações que se desenvolvem no interior da escola, capazes de provocar mudanças na postura dos educadores. Concluiu-se que era preciso refletir, urgentemente, na Educação das crianças Sambentistas. A mudança proposta veio no sentido da conscientização de que era preciso rever os “pré-conceitos” existentes nos profissionais de Educação e assumir a parte que, também, cabia-lhes nessa construção dos valores, conhecimentos e habilidades nas crianças.

O trabalho foi realizado com um grupo de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de São Bento do Sapucaí - SP, num processo de formação continuada, durante o qual os professores vivenciaram a implantação de uma prática curricular inovadora, denominada “Itinerário Pedagógico” - um instrumento de organização curricular e planejamento das atividades. Utilizado na Educação Infantil é desenvolvido com base em conceitos e pesquisas de temas ligados à infância e ao desenvolvimento humano, sustentado por quatro pilares: o desenvolvimento, o brincar, a comunicação e o espaço físico.

A proposta trouxe vários desafios, diante dos quais os envolvidos se sentiram, muitas vezes, despreparados, conforme seus relatos. As práticas dos educadores, que ocorriam na escola, foram colocadas em xeque. Desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas

foram alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores pedagógicos e capacitadoras, planejado pela Secretaria de Educação na direção da inovação.

As inovações organizacionais incluem o desenvolvimento e o planejamento de novos métodos organizacionais e o trabalho envolvido na sua implementação... Assim como as atividades de treinamento especificamente relacionadas às inovações organizacionais. A preparação para as inovações organizacionais pode ser caracterizada por novos métodos nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho e na organização das relações externas (OECD, 1997, p. 110).

De acordo com o Manual de Oslo, as inovações organizacionais se efetivam pela implantação de novas formas de organização das rotinas e métodos para a realização do trabalho (OECD, 1997). A proposta de mudança deve ser consciente e planejada, considerando, também, o tipo de pessoa envolvida no processo, a história dessas pessoas na instituição de ensino, o tipo de conhecimento que se deseja transmitir e quais os meios necessários para a concretização, a fim de oferecer segurança aos envolvidos e bases para que a mudança ocorra.

A organização precisa incentivar continuamente as comunidades de prática e de cognição, fazer um mapeamento de competências, monitorar o ambiente via Inteligência competitiva para estabelecer metas e verificar sua execução (LANZER et al., 2012, p. 66).

O bom êxito de toda a proposta de mudança depende, exclusivamente, do bom preparo e liderança do gestor, que deve ser, também, consciente de que

um aspecto geral de uma inovação é que ela deve ter sido implementada. Um produto novo ou melhorado é implementado quando introduzido no mercado. Novos processos, métodos de Marketing e métodos organizacionais são implementados quando eles são efetivamente utilizados nas operações das empresas (OECD, 1997, p. 56).

Quebrar resistências, afugentar o medo do novo, foi um desafio colocado para os profissionais da Educação Infantil e trilhar esse percurso favoreceu a descoberta de novas possibilidades de atuação, (re)desenhando configurações dos processos educacionais infantis, diferentemente da observação relatada por Correia:

[...] Nossas observações têm mostrado que, em parte como decorrência da falta de orientação, as professoras desta etapa educacional tem tido dificuldades no entendimento sobre como proceder com os pequenos... Vale lembrar, neste ponto, o contido no artigo 29 da LDB, segundo o qual a Educação Infantil “tem como qualidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social(...)”(BRASIL, 1996). Já no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009), está afirmado que “as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (CORREIA, 2011, p. 112).

A necessidade de repensar criticamente as práticas da escola foi a real motivação deste trabalho de mudanças de práticas e concepções dos profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Bento do Sapucaí, proposto pela Secretaria de Educação.

3.5 DO ITINERÁRIO PEDAGÓGICO

O Manual de Oslo (OECD, 1997, p. 69) apresenta, por definição, que todas as inovações devem conter algum grau de novidade e um desses três conceitos: nova para a empresa, nova para o mercado e nova para o mundo.

A ferramenta de trabalho aqui apresentada, o Itinerário Pedagógico, pressupõe que a forma de conhecer e aprender dos alunos modifica-se ao longo do seu desenvolvimento. O que implica pensar a Educação das crianças pequenas baseada em um referencial próprio, fora do molde ao qual estamos acostumados, de fragmentação do conhecimento em disciplinas ou áreas do saber.

A metodologia de ensino da Educação Infantil está baseada na

proposta do instrumento de planejamento e registro, denominado Itinerário Pedagógico - Ética e Estética na Instituição como gerador de ideias em sala de aula. As bases ou alicerces desse instrumento constituem-se de conteúdos da literatura e cultura popular.

O Itinerário Pedagógico nasce da vontade de atender os professores, preocupados em acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, de forma a ser um facilitador do conhecimento: abrir caminhos, ser cúmplice das propostas infantis e aventurar-se a conhecer as crianças em sua subjetividade, ajudando-as a participar ativamente de um grupo, sabendo de si e do outro.

Frequentemente a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental são pensados apenas como estágios preparatórios para os anos que se seguem. Assim, o currículo desses segmentos é estabelecido com o mesmo molde que orienta a Educação de crianças mais velhas, sofrendo somente algumas modificações e adaptações.

3.5.1 Conhecendo o instrumento

A estratégia de ensino eleita “Itinerário Pedagógico” possibilita, segundo Marques e Mendes (2012),

a montagem de Itinerários individuais de formação atendendo às necessidades diferenciadas e desenvolvendo as competências requeridas em cada turma, trazendo, também, a possibilidade de elaboração pessoal, quer das novas aprendizagens, quer das novas situações e problemas do cotidiano, quer do próprio grupo e seus anseios e curiosidades de vida e pressupõe a prática de se buscar respostas através dos processos do conhecimento(MARQUES; MENDES, 2012, p. 28).

O trabalho com o Itinerário Pedagógico está organizado em quatro módulos. Cada módulo sustentado por um pilar educacional, desenvolvido pelos conceitos e pesquisas de temas ligados à infância e ao desenvolvimento humano, sustentado por quatro pilares: o desenvolvimento, o brincar, a comunicação e o espaço físico.

Marques e Mendes (2012, p. 27) afirmam que “as áreas do Itinerário também conhecidas como janelas podem ser reconhecidas como campo do paradoxo, pois é dentro e fora dele ao mesmo tempo, um espaço de acontecimentos surpreendentes”. Segundo elas, o

Itinerário é estruturado como um tabuleiro e permite que o professor preencha suas “janelas” de modo a atender as necessidades da infância em cada um dos quatro pilares. O tabuleiro deverá ser preenchido em um prazo determinado, sugere-se de 21 em 21 dias como um tempo razoável para planejamento, realização e investigação das propostas. Depois desse período, um novo tabuleiro deverá ser preenchido.

Ainda, de acordo com as autoras, pode ser escolhido um livro, uma história, um assunto como fontes geradoras de ideias e propostas para o preenchimento de um ou mais tabuleiros. O Itinerário não tem sequência obrigatória, isto é, o planejamento do educador pode seguir pelas áreas ou janelas mais significativas, que façam mais ou menos sentido para os alunos, segundo sua avaliação a respeito do processo de seu grupo.

Como pode se observar nas Figuras 2 e 3, as doze áreas foram pensadas como doze janelas que se abrem para as brincadeiras, a literatura, as histórias, poesia, parlendas, cantigas, contos, adivinhas e foram batizadas com nomes originados da própria cultura popular. Elas estão distribuídas, horizontalmente, na frente e no verso de uma folha sulfite no tamanho A3. Verticalmente, em cada área, há três passos a serem observados para os registros do professor:

Proposta (o que é planejado para ser realizado); Realização (como aconteceu aquilo que foi planejado); Novas ideias ou insights (o que foi descoberto durante a realização ou próximos passos referentes à possível continuidade do trabalho).

Ainda, segundo Marques e Mendes (2012, p. 20), “cada área recebeu um nome e um sobrenome, o primeiro mais sintético, inspirado na cultura popular e literatura. O segundo um pouco mais explicativo da ação pedagógica”. As doze áreas relacionam-se com aspectos da mente infantil em desenvolvimento, que necessitam de prática e uso diário, por meio de atividades específicas.

As duas áreas, sete chaves/pergunta do enredo e mundos e fundos/material viram linguagem e são consideradas matrizes: auxiliam na preparação e manutenção do trabalho do professor.

As outras dez áreas ou janelas, ecos da rua, olho vivo, vir pra crer, terceiro andar, de lá pra cá, de corpo e alma, com a boca no trombone, bom de bico, sopa no mel e o que pé o que é estão, diretamente, ligadas ao desenvolvimento e dinâmicas de atividades, permitindo ao professor um planejamento para a sua aplicação em tempos e espaços determinados.

A Figura 3 mostra o tabuleiro do Itinerário, referente às seguintes áreas:

Terceiro andar – nessa janela, a linguagem plástica ganha profundidade e perspectiva, deixando de lado expressões planificadas no papel e vivificando explosões de formas e cores representativas da vida mental e imaginária dos alunos.

O que é o que é – nessa área estão contempladas todas aquelas percepções de mundo, em que a parte pode simbolizar a totalidade de experiências e conhecimentos.

Sete Chaves - o professor, como sujeito de sua própria ação, encaminha o processo de aprendizagem. O registro nessa janela apresenta-se como oportunidade para o professor refletir e identificar-se com seus alunos a respeito das experiências essencialmente humanas.

De lá pra cá – o foco dessa janela é a comunicação, a troca de conhecimento entre grupos da mesma idade ou de idades diferentes.

Ecos da rua – essa janela abre-se para as cantigas e brincadeiras dos quintais, dos pátios e das ruas, a cultura da infância brasileira transmitida pelas gerações.

De corpo e alma – o trabalho nesta janela consiste em reconhecer e promover a inserção corporal na constituição da consciência individual e social.

Figura 3 - Tabuleiro do Itinerário Pedagógico – frente

DATA _____ TURMA/PROFESSORA _____ ITINERÁRIO Nº _____		TERCEIRO ANDAR: As três dimensões das expressões plásticas	O QUE É? O QUE É? O Todo na Parte	SETE CHAVES: A pergunta do enredo	DE LÁ PRA CÁ, DE CÁ PRA LÁ: Migração de experiências, Troca entre grupos	ECOS DA RUA: Brinquedos falados e cantados	CORPO E ALMA: Corporeidade, gesto e postura na comunicação
PROPOSTA (O QUE VOU FAZER)							
REALIZAÇÃO (O QUE FOI FEITO)							
NOVAS IDEIAS "INSIGHT S"							

Fonte: Marques e Mendes (2012, p. 22), A Cultura Popular gerando ideias na Educação Infantil.

Já a Figura 4 mostra o verso do Tabuleiro do itinerário, onde temos as seguintes áreas:

Mundos e Fundos - Nessa janela o foco é a composição dos materiais com seus suportes e continentes como base para as experiências infantis, fundamentalmente para o brincar.

Olho vivo – Esta janela traz a oportunidade para desenvolver a imaginação, pela observação, descobrindo traços e figuras.

Ver pra crer - Janela voltada para os aspectos sensoriais. Nela o reconhecimento de que os sentidos dos seres humanos, quando aliados à mente, experimentam os fenômenos físicos do mundo, possibilitando às crianças, adquirir e abstrair conceitos, estabelecendo relações entre os mesmos.

Bom de bico: Essa janela está centrada na linguagem oral. Sabemos que a capacidade de expressão verbal do aluno fará diferença em toda a sua vida escolar.

Boca no trombone – A proposta de colocar a boca no trombone é, portanto, seguir em direção a outras forças e potências, estender as ações, percorrer outros caminhos. Ampliar espaços, conhecer, descobrir pessoas. Mostrar às crianças que podem e devem entrar em contato com mais gente, sem inibição, com segurança e autoestima.

Sopa no mel – As atividades dessa janela sugerem a ampliação e conexão entre dois espaços: escola e casa.

Figura 4 - Tabuleiro do Itinerário Pedagógico – verso

DATA _____ TURMA/PROFESSORA _____	ITINERÁRIO N.º _____	MUNDOS E FUNDOS:	OLHO VIVO	VER PARA CRER:	BOM DE BICO:	BOCA NO TROMBONE:	SOPA NO MEL:
		Material vira linguagem	Varal de Imagens	Atividade Experimental	Palavra Falada	Pesquisa de toda sorte	Lição de casa
		PROPOSTA (O QUE VOU FAZER)					
REALIZAÇÃO (O QUE FOI FEITO)							
NOVAS IDEIAS "INSIGHT'S"							

Fonte: Marques e Mendes (2012, p. 23), A Cultura Popular gerando ideias na Educação Infantil.

3.5.2 A interrelação entre a construção do conhecimento e a inovação metodológica apresentada

Os estudos sobre os saberes tácitos dos profissionais começaram a ser discutidos, a partir da década de 90 e apresentam como traços comuns a “valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes”(ALVES, 2007, p. 265).

No intuito de ampliar ainda mais a nossa discussão, é importante salientar que existem três diferentes concepções teóricas que explicam como ocorre a construção do conhecimento no ser humano, como: Empirismo: (primado no objeto) – considera o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo dado no mundo externo. O indivíduo aprende com as experiências, ou seja, que o ser humano é uma tabula rasa que necessita ser preenchida por

meio das vivências cotidianas e das informações fornecidas por outra pessoa já conhecedora do mundo.

Apriorismo ou inatismo (primado no sujeito) – afirma que as formas de conhecimento estão pré-determinadas no sujeito. Atribui-se ao organismo humano categorias de conhecimento já prontas para as quais toda estimulação sensorial é canalizada. Defende a tese de que existe algo inato ou programado na bagagem hereditária de cada pessoa que a faz aprender, ou seja, todo indivíduo já carrega em si a capacidade de ser inteligente; é só uma questão de tempo e de permitir que esse conhecimento aflore.

Interacionismo (interação sujeito-objeto) – o conhecimento é considerado uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão. A passagem de um nível de compreensão para o outro é sempre caracterizada pela formação de novas estruturas, que não existiam anteriormente no indivíduo. A pessoa constrói o conhecimento com base nas interações realizadas com o meio, tanto físico como social.

Existem várias implicações dessas concepções teóricas na formação dos indivíduos e da sociedade. Entre elas, podem-se citar as seguintes: quanto ao empirismo, pode-se dizer que ele ajudará a formar pessoas com um perfil mais submisso, sem muita iniciativa e capacidade de questionamento, assim como de posicionamento crítico e criativo.

O apriorismo reforça o desenvolvimento das capacidades inatas e individuais de cada pessoa, possivelmente, contribuirá para a formação de um sujeito autoconfiante, autônomo e crítico, porém mais voltado para os seus interesses e ideias, apresentando dificuldades em se relacionar em grupos.

O interacionismo reforça a discussão e o debate de ideias entre as pessoas e valoriza a capacidade criativa, a liberdade de expressão, a interação entre diferentes ideias e interesses, como também pode favorecer o trabalho em grupo, possivelmente, contribuirá com a formação de um indivíduo autônomo, questionador, crítico, participativo, cooperativo e mais atuante na sociedade.

É com base nessas correntes epistemológicas que são organizadas as diferentes propostas de aprendizagem. Essas três teorias são classificadas de acordo com os seguintes critérios: conhecimento premiado no sujeito, conhecimento premiado no objetivo e conhecimento premiado na interação sujeito-objeto.

Não se verifica se é possível dizer qual dessas concepções epistemológicas está mais correta ou qual delas consegue garantir mais a construção do conhecimento. Entretanto, todas elas contribuirão para a

formação de um tipo de indivíduo social. Cabe ao professor e à escola decidir que tipo de homem e de sociedade quer ajudar a construir. Como ensina Freire, não existe neutralidade em nenhuma ação humana. Sempre estamos contra ou a favor de uma ideologia.

Entendendo que a escola necessita ser um sistema aberto, pensante e flexível, aberto à comunidade em que se insere com o objetivo de formar cidadãos que possam assumir o papel de atores críticos situados, capazes de desenvolver a competência da compreensão, capazes de escutar, de observar e de pensar, mas também de utilizar as várias linguagens que possibilitam ao ser humano estabelecer mecanismos de interação e de intercompreensão com os outros e com o mundo, a equipe gestora da Educação municipal lançou o Programa de implantação do trabalho com o Itinerário Pedagógico. Iniciado em 2009, com acompanhamento constante até os dias atuais, o programa começa a mostrar os primeiros frutos.

No interior do debate sobre a formação de professores, vão sendo aprofundados os problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras: falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos (LELIS, 2001, p. 49).

Um aspecto inicial diz respeito à importância que foi dada aos saberes da experiência produzida pelos professores. Não se fez tábula rasa dos saberes construídos pelos professores, durante sua trajetória profissional, ao contrário, eles foram valorizados como núcleo central do processo formativo.

Trabalhando com os saberes práticos dos professores, foi possível mobilizar a pessoa do professor no sentido de perceber que os saberes que poderiam criar resistências às propostas de inovação eram os mesmos que deveriam ser mobilizados para atingir a pessoa do professor, proporcionando seu desenvolvimento a um só tempo, pessoal e profissional. Portanto foram eles, os professores, coordenadoras e demais funcionários da escola, conduzidos pelas formadoras, os agentes responsáveis pelos processos de mudança ocorridos na escola.

Alves (2007) aponta três importantes fases pedagógicas no Brasil, vivenciadas pelos educadores, ao longo do século XX, que podem explicar as diferentes reações dos professores, tendo em vista que há nas escolas professores mais velhos e, também, outros recém-formados,

frente às inovações propostas: pedagogia escolanovista, a tecnicista e a pedagogia crítica.

Percebeu-se uma dificuldade inicial em promover uma integração mais ampla entre os conteúdos de ensino e o instrumento de registro do planejamento, denominada Itinerário Pedagógico. No entanto, parece que a vivência obtida, durante etapas posteriores com o Itinerário Pedagógico, proporcionou um amadurecimento sobre o sentido da cultura e da brincadeira no plano do ensino, que, ainda, faz-se sentir nos dias de hoje.

É fundamental que a tradição teórica crítica na Educação brasileira estabeleça um melhor diálogo com as novas teorias que nos chegam. Certamente é necessário avaliá-las, ver se ajudam a responder nossas perguntas e a formular outras (ALVES, 2007, p. 277).

Acredita-se que esse crescimento pessoal e profissional tenha a ver com o fato de terem percebido o fruto do estimulante trabalho desenvolvido nas salas de aula e, principalmente, por terem sido apoiadas e valorizadas pela coordenação do projeto e por outras professoras da rede.

A tradição teórica na Educação brasileira possui sua própria trajetória, possui história, com toda a força que encerra esse conceito. Disso decorre que não precisamos jogar fora as ferramentas com as quais operamos até então, mas observar criticamente em que medida outras ferramentas podem nos ser úteis (ALVES, 2007, p. 278).

A resistência às mudanças, muitas vezes, impedem os indivíduos de enxergar a realidade e de acompanhar as transformações sociais, por isso, foi fundamental criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar como homem/cidadão/profissional, propiciador de uma prática transformadora.

Levando-se em conta que, até então, a formação de professores vinha sendo analisada no plano político-pedagógico em sentido mais genérico, a proposta é provocadora, nesse momento...

Primeiro, por deslocar o “centro de gravidade” da formação de professores para as unidades específicas, obrigando-nos a pensar em outra lógica que articula saber disciplinar e saber pedagógico, sugerindo que a natureza da formação é multidisciplinar e, portanto, mais complexa do que se supunha nas análises anteriores (LELIS, 2001, p. 51).

De acordo com Marques e Mendes (2012), o rompimento com o trabalho contraproducente e maçante que, geralmente, ocorria na escola evidencia que a tradução, para a sala de aula da perspectiva lúdica e cultural trabalhada pelo Itinerário, varia de acordo com a trajetória profissional das professoras, suas preferências, estilos de trabalho e o contexto institucional onde ocorre a prática pedagógica.

A pré-escola tem uma identidade pouco consolidada... uma vez que os professores dessa etapa parecem não compreender a importância do brincar, relegando essa atividade para segundo plano e insistindo em práticas que, mesmo no Ensino Fundamental, são consideradas equivocadas (CORREIA, 2011, p. 112).

Com essas considerações, entendeu - se o quão urgente e necessário seria a partilha dos saberes produzidos, propiciando aos professores repensarem suas práticas pedagógicas em direção a uma prática inovadora e mais feliz tanto para os alunos quanto para eles próprios.

Segundo Libâneo (2004, p. 147),

o processo de ensino caracteriza-se pela combinação de atividades do professor e dos alunos. A direção eficaz nesse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivo, conteúdos, métodos e formas organizadas do ensino. Portanto, método é o caminho para se atingir um objetivo, refere-se aos meios usados para alcançar objetivos gerais e específicos de ensino, englobando ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos mediados por um conteúdo.

Segundo Alarcão,

Na era da informação, da comunicação e do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do conhecimento e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se rechear de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender gerir e a relacionar informações para transformar no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser outra escola (ALARCÃO, 2001, p. 25).

Nos encontros de formação, para atuar com o Itinerário pedagógico, os professores da Educação Infantil vivenciaram muitos momentos dedicados à reflexão. Além dos aspetos supramencionados, em que a reflexão está inerente, os envolvidos

antes, durante e depois da ação, tinham oportunidade de refletir conjuntamente com os colegas de núcleo, professor (a) cooperante e orientador (a) sobre a sua prática educativa e as mudanças propostas que efetivamente estavam ocorrendo, bem como aos resultados que vinham sido obtidos (MARQUES; MENDES, 2011)

De acordo com Alves:

A participação nas decisões que afetam as escolas e as condições objetivas de trabalho ainda são enormes desafios para os professores brasileiros. A reflexão faz parte de todo o percurso da prática pedagógica, antes, durante e depois da ação; desde a observação, passando pela planificação, a intervenção e a inerente avaliação. Para mudar algo, é inerente refletir sobre todas as informações que dispomos, a fim de criar uma prática educativa concreta e sólida perante a realidade em

³ Registro das falas das Psicólogas Lú Mendes e Candu Marques, durante encontro de professores realizado em dezembro de 2011 na sede da EMEI Jardim Encantado, em São Bento do Sapucaí – SP

que estamos inseridos. Adotando uma atitude reflexiva, reestruturando a prática, conduz-se à abertura e evolução, essenciais à construção do perfil profissional almejado com a proposta de mudança (ALVES, 2007, p. 277).

A função do coordenador e das formadoras era de acompanhar e orientar as atividades do Itinerário Pedagógico, pelas reuniões e/ou pequenas sessões de reflexão, com o intuito de enriquecer as atividades didáticas, de refletir sobre as práticas desenvolvidas, de procurar soluções para problemas ou insucessos, dentre outros. Além desses momentos, os professores tiveram a oportunidade de viajar para conhecer uma escola particular, na Capital, que já havia passado pelo mesmo processo de mudança, adotando a mesma proposta do Itinerário Pedagógico. Essa oportunidade trouxe a possibilidade de se fazer um balanço e reflexão mais profundos acerca de cada proposta trazida pelo Itinerário, e este foi um momento fundamental e enriquecedor, pois pode expor fragilidades, insucessos/sucessos e inseguranças, mas, sobretudo, em que puderam partilhar muitas experiências, ideias e troca de saberes.

[...] é fundamental que a tradição teórica crítica na Educação brasileira estabeleça um melhor diálogo com as novas teorias que chegam. Certamente é necessário avalia-las, ver se ajudam a responder nossas perguntas e a formular outras (...). Disso decorre que não precisamos jogar fora as ferramentas com as quais operamos até então, mas observar criticamente em que medida outras ferramentas podem nos ser úteis (ALVES, 2007, p. 277-278).

Para Correia (2011, p. 134), “deve-se pensar o planejamento como algo dinâmico, inacabado, participativo, como espaço de troca, escuta, registro, reflexão, avaliação e formação de crianças e adultos na Educação Infantil”.

3.5.3 O papel do gestor na implementação da Inovação Educacional

O contexto institucional aparece como aspecto de extrema relevância para o desenvolvimento e continuidade do trabalho com o Itinerário Pedagógico pelas professoras. Desta forma, entendeu-se ser

indispensável o apoio da direção da escola, a qualificação da equipe de trabalho e uma infraestrutura adequada (necessidade de transformação do espaço escolar em salas ambiente).

A aprendizagem organizacional tem como objetivo principal resultar em inovação, na qual as pessoas aprimoram continuamente suas capacidades, trabalhando juntas na investigação ou em assuntos de maior complexidade, visando a conscientizar-se para profundas modificações pessoais, em que possam questionar constantemente seus modelos mentais e criar ambientes seguros para que outras pessoas façam o mesmo (OECD, 1997, p. 99).

A Constituição Federal, promulgada em 1988, estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios do ensino público brasileiro, para todos os níveis. Assim, a LDB, aprovada em 1996, afirma o princípio da gestão democrática instituído com a Constituição Brasileira e dispõe no art. 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
II – participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 15).

Portanto, uma escola que contribua, significativamente, para a democratização social, exige uma gestão democrática. Assim, a elaboração do PPP, a organização dos Conselhos Escolares e de toda comunidade escolar, para participar e fazer valer seus direitos e deveres, democraticamente, discutidos e definidos, são os primeiros passos para que a escola venha cumprir sua função social, contribuindo, efetivamente, para afirmar os interesses coletivos.

O modelo de gestão democrática e participativa pressupõe a universalização das oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos e a interação aberta e construtiva da

escola com as necessidades e interesses sociais dos círculos humanos a que ela serve.

Sendo assim, para se iniciar o trabalho com o Itinerário Pedagógico, a equipe gestora considera a necessidade de criar condições para que todos os segmentos da escola: professores, alunos, pais, pessoal da secretaria, vigias, serviços e gestores participem, democraticamente, da tomada de decisões e tenham voz ativa no que diz respeito ao destino da escola e sua administração.

Nesse sentido, o objetivo é construir uma verdadeira Educação com sensibilidade e habilidades para que se possa obter o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade.

De acordo com Libâneo (2004), a participação é o principal meio de garantir a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de todos no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além de proporcionar um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e da dinâmica das relações da escola com a comunidade, favorece, ainda, uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

De acordo com o autor, pode-se perceber que a escola precisa ter liderança de um gestor comprometido com a qualidade da Educação e com as transformações sociais que possibilite avançar a qualidade da Educação e programar políticas públicas que caminhem neste sentido.

A construção coletiva constitui a identidade da Educação municipal e é, sem dúvida, o instrumento primordial que permite uma gestão democrática, conforme afirma Libâneo (2004). Pare ele, a organização e a gestão do trabalho nas escolas requer o constante aperfeiçoamento profissional, político, científico e pedagógico, de toda a equipe escolar. Dirigir uma escola ou a Secretária de Educação implica conhecer bem seu estado real. Observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados e compartilhar as experiências docentes bem sucedidas.

Assim, torna-se evidente que a organização pedagógica requer uma gestão qualificada que garanta a eficiência do ensino, entretanto, o trabalho em conjunto torna-se indispensável para desenvolver competências que permitam realmente aprender com o outro e construir de forma participativa a democratização da escola.

Dellors apud Ceroni (2006) afirma que os pedagogos precisam se envolver com o desenvolvimento e a qualidade social, especialmente com o desenvolvimento da qualidade de vida da comunidade em que residem e prestam serviços. Devem estar motivados em contribuir com suas visões e ações, nos ambientes educacionais e demonstrar vontade

de aprender a aprender, aprender a ser, a fazer, a viver juntos. Devem, ainda, ter flexibilidade “de para” mudar e, talvez, a fazer a diferença.

É observado que já houve mudanças consideráveis em algumas escolas por causa de gestores e professores que estão conscientes da necessidade de mudanças, mas, ainda, continuam presos ao sistema educacional contraditório que cobra a qualidade de ensino e a formação global do cidadão, mas não respeita limites e diferenças.

Segundo Marques e Mendes (2012), é pela compreensão que preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias. Mas, também, para a permanente interação, contextualização e colaboração.

Quando falamos da função do professor como líder e coordenador de sua sala de aula, ele já está vivendo uma concepção democrática por meio de sua participação ativa na elaboração de um Projeto Pedagógico e no exercício de sua docência.

A inovação cooperativa permite que as empresas tenham acesso ao conhecimento e à tecnologia que elas não estariam aptas a utilizar sozinhas. Há também um grande potencial para sinergias na cooperação, pois os parceiros aprendem uns com os outros (OECD, 1997, p. 92).

Nesta seção, apresentamos a proposta do Itinerário Pedagógico. Concebendo a implantação do Itinerário no Município como política pública de gestão, pode - se dizer que, a exemplo da implantação do governo federal e estadual dos sistemas de ensino e das avaliações de larga escala, são políticas públicas. E demonstram o esforço e compromisso dos governos para promover a melhoria dos indicadores da Educação, sob todos os aspectos, destacando dentre eles: metodologias de gestão e do ensino, pois busca apoiar, capacitar e instrumentalizar os gestores e professores no sentido de que possam efetivar uma gestão comprometida com a qualidade social da Educação.

No próximo capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para a avaliação do impacto do “Programa Itinerário Pedagógico” sobre o desempenho escolar dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Bento do Sapucaí. São descritas as informações sobre o banco de dados, as variáveis e os procedimentos utilizados na pesquisa.

4 MÉTODOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, relatam-se os procedimentos adotados, na avaliação dos possíveis efeitos do Programa Itinerário Pedagógico sobre os resultados dos alunos de 2ª ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas da rede municipal. Apresentam - se as formas de coleta e registro dos dados e as técnicas de seu processamento e análise, por bases de dados já existentes e o uso do teste de médias e das categorias de análise dos dados, obtidos na pesquisa de campo. Finalmente, são explicitados os limites metodológicos não superados, a despeito dos recursos empregados na análise de impactos do programa.

4.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

De acordo com Moreira (1990), o delineamento de pesquisa é o plano e a estrutura da investigação. Pode-se distinguir entre delineamentos: pré-experimentais, experimentais e quase experimentais.

Na investigação quase experimental, os grupos de controle e de tratamento não possuem equivalências amostrais, uma vez que não foi utilizada a aleatoriedade na escolha das amostras. Os grupos constituem coletivos reunidos naturalmente, como classes escolares já compostas anteriormente à ação do pesquisador, por exemplo. O pesquisador controla unicamente a decisão sobre quando e qual dos grupos vai receber o tratamento (MOREIRA; ROSA, 2007).

Assim, esta é uma pesquisa de propósito exploratório, longitudinal, quase experimental, com grupo de controle não equivalente. Seu delineamento baseou-se na aplicação do método misto, integrando complementarmente instrumentos e dados quantitativos e qualitativos, numa tentativa de superar os limites que, segundo Stufflebeam e Coryn (2012), métodos e dados apenas qualitativos ou quantitativos tomados isoladamente imporiam ao estudo.

Segundo Creswell (2007), adotar métodos mistos vai muito além de coletar dados quantitativos e qualitativos na mesma pesquisa. Em sua definição de método misto, o autor esclarece:

Método misto se configura como o desenho de pesquisa que envolve pressupostos filosóficos e métodos de pesquisa. Parte de pressupostos filosóficos que orientam a coleta e a análise de dados articulando análises quantitativas e

qualitativas em diversas fases da pesquisa. O método é composto da coleta, análise e mescla dos dados quantitativos e qualitativos em um único estudo ou em uma série de estudos (CRESWELL; PLANO CLARK, 2007, p. 5, *tradução nossa*).

Nesta pesquisa, ao adotar o modelo de método misto, pressupõe que os dados qualitativos concorrem para a explicação dos dados quantitativos.

Dessa forma, optou - se por realizar uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, já que o mesmo é flexível e recomendável para investigação de novos temas, além de possibilitar acompanhar mudanças ocorridas, preparando o terreno para futuros estudos. A principal vantagem da adoção da estratégia metodológica do estudo de caso é a “possibilidade de fornecer uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variedades” (ANDRÉ, 2005, p. 33). Segundo a autora, outras vantagens igualmente importantes podem ser elencadas:

- a) capacidade de retratar a vida real, sem prejuízo de sua complexidade e sua dinâmica;
- b) capacidade heurística de iluminar a compreensão do leitor sobre os fatos observados;
- c) contribuição aos problemas da prática educacional;
- d) dependência da capacidade, sensibilidade e do preparo do pesquisador;
- e) respeito às questões éticas relacionadas ao fenômeno observado.

Desse modo, a opção por adotar o estudo de caso, para nortear a metodologia utilizada na presente pesquisa, justifica-se, porque há o interesse em conhecer o que se passa numa determinada situação, no caso, em uma instituição específica de Educação Infantil, levando em conta seu contexto e suas interrelações.

Um dos desafios da presente pesquisa foi encontrar caminhos para a análise e organização das informações existentes, com vistas a atribuir sentidos e responder às questões da pesquisa de forma consistente e confiável.

Os instrumentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas com um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas.

De acordo com as finalidades apontadas no ponto anterior, definiram-se como participantes, neste estudo, para além das crianças

que deram sentido a todo o trabalho, alguns educadores e diretores cooperantes que acompanharam o processo de implantação do Itinerário Pedagógico na Rede Municipal e desenvolveram as suas práticas educativas no âmbito da metodologia tradicional utilizada anteriormente e do Itinerário na Educação Infantil, nos anos de 2010 a 2015.

Adotou-se o método quase experimental de duas amostras independentes. Neste delineamento, os alunos que participaram da pesquisa, foram divididos em dois grupos: Grupo tratamento que foi submetido ao programa da pesquisa e grupo controle que participou do ensino tradicional anterior ao programa.

Nesse método, segundo Siegel (1956), são extraídas duas amostras de uma população, tratadas de forma diferente e, em seguida, as diferenças entre elas são comparadas estatisticamente.

Matos (2009) destaca que Amostras independentes são amostras que não foram pareadas antes do experimento. Afirma, ainda, que a principal vantagem do método de duas amostras, sobre o de uma amostra, é o de apresentar o grupo controle como parâmetro para comparação.

Segundo Matos (2009), no grupo controle o pesquisador mantém a metodologia tradicional enquanto o grupo tratamento recebe o novo programa. Importante salientar que os grupos recebem tratamentos diferentes, entretanto a Prova aplicada aos grupos deve ser a mesma ou, no caso em estudo, a prova é equalizada e, por isso, permite comparabilidade.

As condições de tratamento dos grupos consistem em uma ou mais variáveis independentes e uma ou mais variáveis dependentes. As variáveis independentes são os tratamentos diferenciados aplicados ao grupo experimental e as variáveis dependentes são os critérios aplicados aos dois grupos, cujas alterações vão ser observadas sob a presença ou ausência das variáveis independentes. A relação entre as condições de tratamento, como efeito da variável independente sobre a variável dependente, é referida como uma relação de causa e efeito (MATOS, 2009, p. 74).

Por último, a variável dependente no presente estudo foi a proficiência analisada pelo Nível dos alunos nos testes de Leitura e Matemática da Provinha Brasil dos anos em questão.

4.2 COLETA E REGISTRO DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com as antigas fases de exploração, planejamento, embasamento teórico, coleta e análise dos dados e, mesmo aparentando certa linearidade de ações, as etapas foram sendo cumpridas à medida que as necessidades de investigação, reflexão e crítica foram se apresentando ao processo. É por essa razão que essas etapas aconteceram de forma concomitante.

A análise qualitativa consistiu na análise documental das escolas de Educação Infantil, do Município de São Bento do Sapucaí, interior do estado de São Paulo e em entrevistas com seus professores, coordenadores e diretores.

Além de contar com os relatos de práticas, sendo sujeito ativo do processo de implantação do Itinerário, buscaram -se, ainda, dados sobre a organização estrutural das unidades escolares para o trabalho proposto e a opinião dos docentes egressos sobre ele.

A análise quantitativa conta com dados relativos ao grupo de crianças que não participaram do Programa, mas participaram da Provinha Brasil, nos anos de 2010 e 2011, além das que participaram desde o primeiro ano de implantação do Programa e que fizeram a Provinha Brasil, nos anos de 2012 a 2015, perfazendo um total 762 alunos. Similarmente à confidencialidade assegurada aos educadores/professores entrevistados, as crianças serão referenciadas com números.

Os principais procedimentos de pesquisa foram:

- a) análise literária referente à Educação Infantil, metodologias inovadoras, processos de avaliação, formação de professores e métodos de pesquisa;
- b) levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo e pesquisa de vários materiais que abordavam a avaliação de políticas e programas educacionais, em busca de referenciais e aprofundamentos teóricos que contribuíssem para nortear o estudo;
- c) análise de documentos e registros oficiais da SME/SBS e posterior confronto com a realidade observada e os dados coletados;
- d) coleta de dados por entrevistas semiestruturadas;
- e) coleta e análise de dados dos Resultados da Provinha Brasil nas áreas de matemática e Leitura dos anos de 2010 a 2015.

4.2.1 Análise documental

A análise documental foi realizada para obter informações sobre as características e os objetivos do Programa e as concepções que o fundamentaram e colher subsídios para compreender sua implementação na rede pública, contribuindo para aumentar as evidências vindas de outras fontes. A documentação constituiu-se como uma importante fonte de dados, e a análise foi realizada em diferentes tipos de documentos, tais como: cartas, documentos administrativos, atas, memorandos, agendas, estudos formais, relatórios, avaliações e outros.

Justifica-se a necessidade e importância de se realizar a análise documental como forma de comprovar evidências e dar mais “consistência” aos dados. Na presente pesquisa, tal análise permitiu o acesso a um rico banco de dados, que viabilizou, durante o desenvolvimento dos trabalhos, identificar indícios, confirmar evidências, confrontar, corrigir e validar informações.

A análise documental acrescentou às entrevistas e à observação do contexto institucional, elementos que contribuíram para a compreensão e confirmação dos resultados apontados nas análises estatísticas e, juntos, compõem as conclusões do presente estudo.

4.2.2 Entrevista semiestruturada

Com vista a dar fundamento a este trabalho, com características qualitativas, recorreu-se à entrevista como instrumento de recolha de dados. Considerou-se este instrumento importante e apropriado para dar resposta aos objetivos visados.

O percurso metodológico, adotado para o desenvolvimento da pesquisa, consistiu primeiramente na construção de um questionário semiestruturado e realização de um teste piloto com um grupo de professoras de uma das unidades da instituição Infantil. Permitiu a análise, seleção e foco posterior para construção de um questionário fechado aplicado aos professores de todas as unidades da Educação Infantil, detalhadas mais à frente deste estudo. Com a realização e a transcrição das entrevistas, foi sendo construída, também, a análise dos dados coletados, com as inferências, conforme recomendações enunciadas por Bardin (1977, p. 39), que permitiram que se identificassem, além das opiniões, as atitudes dos entrevistados.

Cunha, 2007, afirma que a entrevista:

[...] constitui uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa, resultando de uma negociação entre o entrevistador e o entrevistado com o fim de descobrir o significado das representações no pensamento do professor – realidades e ações (CUNHA, 2007, p. 77).

Neste estudo, achou-se pertinente utilizar o método da entrevista semiestruturada. Deste modo, respeitando as características da natureza desse tipo de entrevista, elaborou-se um guião de questões a serem aplicadas no teste piloto, como suporte na orientação do desenvolvimento da entrevista, disponibilizado no apêndice B.

O guião de entrevistas utilizado foi o mesmo, tanto para inquirir as diretoras como as professoras. É de salientar que as entrevistas foram realizadas, em ambiente escolar, após as atividades docentes. Os conteúdos das entrevistas dos educadores/professores foram categorizados para melhor análise, como pode ser observado no capítulo das conclusões.

Em um primeiro momento, foram aplicadas as entrevistas a coordenadores e a docentes, todos da mesma Instituição Infantil, variando o curso e resultando na participação de 12 entrevistados, sendo um coordenador e dois docentes de cada curso, a fim de testar o questionário semiaberto elaborado e, posteriormente, refazer o guião da entrevista. As entrevistas foram realizadas no período de julho a agosto de 2015.

Num segundo momento, o questionário foi reelaborado e aplicado a todos os professores e diretores da Educação Infantil, após algumas lapidações, atentando para as questões que pudessem levar a dupla interpretação ou que, ainda, pudessem levar o entrevistado a responder apenas com uma resposta negativa ou afirmativa, fazendo com que dados importantes pudessem ser perdidos.

Encerrada a fase de coleta, iniciou -se, então, um terceiro momento, mais formal de análise, quando os dados são organizados, separados por categorias descritivas, de acordo com a necessidade do pesquisador, objetivando ir além da mera descrição, interpretando as entrevistas à luz da análise documental feita paralelamente.

4.3 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS

A segunda fase de análise iniciou-se com a definição da estrutura para a descrição e análise do desempenho dos alunos do segundo ano na Provinha Brasil, nas disciplinas de Matemática e Leitura.

A pesquisa apoiou-se em dados já existentes nos bancos da SME-SBS e em outros, coletados na pesquisa de campo. Dentre os primeiros, foram utilizados os resultados dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, na Provinha Brasil, dos anos de 2010 a 2015.

O processo de coleta de dados foi realizado, por meio de censo, sendo um total de 873 alunos para as análises de desempenho em Leitura e 737 em Matemática. Para as análises foram excluídos os dados de 43 alunos que não passaram pelo Programa (por residirem em outros Municípios à época em que frequentavam a Educação Infantil) e 68 alunos que foram reprovados na série. Dessa forma, efetivamente, observaram os dados de 762 alunos em Leitura e 626 em Matemática.

Após, fez-se necessário resumir as informações, contidas nas observações da variável número de acertos obtidos pelos alunos, utilizando as medidas-resumo, a fim de focar vários aspectos no conjunto de dados: média, mediana, tendência central, dispersão, ordenação ou simetria na distribuição dos valores.

Embora também importante, a moda não foi calculada em função de existirem turmas de alunos com menos de 3 alunos, o que não tornaria tal medida expressiva.

A fim de melhor compreender as medidas de tendência central, achou-se por bem utilizar outras medidas de dispersão como forma de quantificar a variabilidade dos valores do conjunto de dados.

Calculou-se a amplitude, uma vez que esta medida é altamente sensível a valores extremos, tendo o valor 0 como limite inferior. A amplitude foi obtida pela diferença entre o máximo ($x(n)$) e o mínimo ($x(1)$) de cada um dos conjuntos de dados ordenados. Calculou-se, ainda, o desvio padrão, assimetria, variância.

Na presente pesquisa educacional experimental, o pesquisador dispõe de dois grupos, um controle e um que recebeu o tratamento, aos quais foi aplicado determinado teste de conteúdos (Provinha Brasil), resultando dois conjuntos de escores com valores diferentes de médias e desvios-padrão.

Assim, é preciso questionar se a distribuição dos alunos pelos Níveis, nos dois grupos, em função da proficiência obtida nos testes da Provinha Brasil, é realmente diferente, ou seja, faz-se necessário saber

se a diferença observada nos grupos tratamento e controle é estatisticamente significativa ou não. Moreira (1990) indica, neste caso, o uso de testes de significância estatística, tais como o “teste t de Student” e o “teste F”. No presente estudo, usaremos duas amostras e, por isso, a técnica estatística utilizada será a análise de variância, a qual envolve comparar variância entre as médias dos grupos com a variância dentro dos grupos (MOREIRA, 1990, p. 23). O teste F - Análise de Variância permite determinar se a variabilidade em um conjunto de dados é significativamente maior que a variabilidade em outro conjunto de dados (MOREIRA; ROSA, 2007, p. 83). Para saber se a variância obtida de uma amostra é significativamente diferente da variância obtida em outra amostra usaremos a hipótese nula (H₀), de que não existe diferença entre a variabilidade das médias do grupo controle em relação à variabilidade das médias do grupo tratamento. A hipótese alternativa (H₁) é a de que existe diferença estatisticamente significativa entre as variabilidades das médias dos grupos controle e tratamento. A fim de decidirmos quando há rejeição ou não da hipótese nula, usaremos um nível de significância estatística $p < 0,05$.

Os dados foram analisados por meio do programa estatístico do Excel 2010. Foram realizadas análises estatísticas descritivas com a utilização do teste de normalidade Anderson-Darling, para verificar a normalidade dos dados. Como não havia normalidade, utilizaram-se testes não paramétricos. Dessa forma, os testes F e T de Student citados não foram os mais adequados, pois são indicados quando os dados têm uma distribuição normal.

Para os dados referentes ao desempenho dos alunos das escolas municipais na Província Brasil, a análise estatística utilizou o Teste Qui-Quadrado a fim de verificar se as distribuições de alunos pelos níveis diferem, significativamente, entre os grupos controle e Tratamento.

Para o teste Qui-quadrado tomaram-se as seguintes hipóteses:

H₀: A distribuição do número de alunos pelos níveis é igual nos Grupos Controle ou Tratamento.

H₁: A distribuição do número de alunos pelos níveis é diferente e melhor no Grupo Tratamento.

$\mu = 0,05$

Apresentado a metodologia utilizada e a experimentação, passemos no próximo capítulo para os resultados obtidos e a sua discussão.

5 RESULTADOS

Neste capítulo, inicialmente apresentaremos a percepção dos professores e gestores a respeito do processo de implantação e trabalho com o Itinerário Pedagógico. Em seguida, trataremos dos resultados obtidos pelos alunos da Rede Municipal de Educação, nas avaliações da Provinha Brasil, dos anos de 2010 a 2015 e a análise dos resultados obtidos pela comparação entre os grupos tratamento e controle.

5.1 DAS ENTREVISTAS

Efetivamente, a seleção da entrevista como instrumento de recolha proporcionou o conhecimento das percepções dos Educadores da Educação Infantil e dos gestores como processo de implantação do Itinerário, e não só.

Na Educação Infantil municipal, foram feitas entrevistas com as gestoras, sendo a diretora atual graduada em Assistência Social e Pedagogia com curso de especialização. A diretora anterior é pedagoga e, também, pós-graduada em Educação.

Em suas respostas, a gestora atual descortina o perfil da escola e o caminho seguido para a obtenção de bons resultados. “No início do processo estava em sala de aula, como docente, e acostumada a trabalhar com projetos, também resisti às mudanças...era difícil entender o que se esperava de nós professores... e deixar de lado o trabalho com as folhas de papel sulfite parecia ser impossível...” Segundo o depoimento da gestora, depois que passou a tentar compreender o porquê das propostas de cada casa do Itinerário e o estudo do desenvolvimento infantil, é que o trabalho com o Itinerário Pedagógico ficou mais claro e prazeroso.

Nas respostas da gestora anterior, o contexto institucional aparece como aspecto de extrema relevância para o desenvolvimento e continuidade do trabalho com o Itinerário Pedagógico pelas professoras. Desta forma, entendeu-se ser indispensável o apoio da direção da escola, a qualificação da equipe de trabalho e uma infraestrutura adequada (necessidade de transformação do espaço escolar em salas ambiente).

Os docentes responderam a um questionário semiestruturado, apresentado no apêndice C, cujas perguntas versavam sobre a percepção de cada um a respeito do processo de implantação da nova metodologia, pontos positivos e negativos, janelas/atividades que mais e menos se identificam pontos a melhorar e pontos fortes da metodologia entre outras. A fim de melhor elucidar as respostas das entrevistas, optou - se por organizá-las nas seguintes categorias:

- a) sentimento em relação à proposta de mudança metodológica;
- b) o processo de mudança de metodologia, em relação aos docentes, aos pais dos alunos e comunidade em geral;
- c) o papel do gestor na implementação da Inovação Educacional;
- d) os resultados alcançados pela escola e consequências nas ações da gestão pedagógica;
- e) principais desafios encontrados pela escola para manter/melhorar o trabalho pedagógico.

Cada categoria agrupou as respostas das questões, criando subtemas de interesse em comum, retratados em quadros de Quadro, para melhor compreensão do leitor.

Necessário realçar que os entrevistados contavam com tempo de serviço diferente, desde os sete meses aos vinte e sete anos. A formação que obtiveram relativamente à área da Educação Infantil foi, essencialmente, por meio da sua formação acadêmica inicial, e a continuada recebida na Rede Municipal, especialmente a formação para atuação com o Itinerário Pedagógico, que é a mais expressiva e específica para a Educação Infantil.

5.1.1 Sentimento em relação à proposta de mudança metodológica

Nas respostas obtidas, percebe-se que a representação que normalmente o professor tem de sua tarefa é a de que deve desenvolver determinados conteúdos, ou seja, transmitir um conjunto organizado de informações consideradas socialmente relevantes para a formação das novas gerações. Até aí tudo bem, mas o dilema começa quando precisa escolher a forma de desenvolver essa tarefa.

Fica evidente que os docentes reconhecem a necessidade de que a escola reflita sobre as possibilidades oferecidas, buscando situações em que a expressão seja, de fato, o objetivo da atividade e não um transbordamento indesejado que tenderá a ser contido.

Para as docentes entrevistadas, nesse novo modelo metodológico, a escola aparece diretamente associada à formação da cidadania e à expansão do convívio social. E pode levar a modificações curriculares de grande profundidade. Nessa perspectiva, o ambiente escolar deixa de ser o lugar privilegiado e sacralizado, de acesso à informação e ao conhecimento e passa a ser um espaço onde o aluno desenvolve a capacidade de inter-relacionar informações construindo e reconstruindo conhecimentos. Para eles, ao proporcionar um espaço de vivência da

democracia, a escola garante a pluralidade e cria um ambiente privilegiado para que os valores democráticos sejam compartilhados.

O interesse principal, como pode ser verificado, é o papel do professor como transmissor de conhecimento e o novo papel que se apresenta com a introdução da nova metodologia do Programa Itinerário Pedagógico. Esse papel pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 - Papel do Professor

Papel do Professor	Acesso à informação e ao conhecimento.
	Modificações curriculares.
	Espaço de vivência e construção de conhecimento.

É, também, muito nítida nos docentes a necessidade de inovar, ou seja, de usar as experiências anteriores que deram certo fazendo adaptações de acordo com as necessidades individuais e da época. Segundo os docentes, para que as mudanças aconteçam com eficácia, os professores precisam deixar de ser meros consumidores de investigações, para se tornarem autores do processo de ensino e aprendizagem, pois não existe ninguém mais capaz para tal tarefa.

Segundo os docentes, o caminho para um trabalho competente é o trabalho coletivo. A troca de experiências, o trabalho reflexivo como fonte diagnóstica de mudança e transformação para si, para o seu grupo e para seus alunos.

É necessário ter precisão na linguagem e saber identificar os caminhos que a curiosidade e a busca pelo conhecimento dos alunos percorrem, tarefa que é naturalmente facilitada pela oferta de uma literatura de qualidade e produtos da cultura popular, que espelham muitos de seus interesses e saberes vividos.

São importantes as palavras de Morin (2000, p. 73), ao relatar que “a escola, para cumprir a sua tarefa humanista, precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua”. Por isso, ela tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada, e um dos fatores do sucesso do Programa Itinerário Pedagógico está no fato dele ter levado em conta a diversidade cultural na construção de uma Educação para todos.

Não basta somente aprender as teorias, é preciso levá-las em conta, já que deparamos com elas em sala de aula e que, muitas vezes, passam despercebidas por muitos professores, bloqueando uma Educação de qualidade. É fantástica a capacidade que o ser humano tem

de construir conhecimento, mas a maneira como está sendo produzido na escola fica a desejar, em decorrência da velocidade com que as informações são disponibilizadas na sociedade capitalista e dinâmica, para a qual a escola, ainda, não está preparada.

Baseando-se nessa ideia do autor, entendendo que hoje a escola não é a única fonte eficiente e ágil de solicitação do conhecimento técnico-científico e esta enfrenta uma época de reestruturação, procurando articular-se e integrar-se a outras modalidades de informações formais que devem desenvolver nos alunos a habilidade de mobilizar esses conhecimentos e lidar de forma crítica e criativa com situações singulares do cotidiano. Percebe-se a responsabilidade da escola e dos profissionais da Educação diante da necessidade de mudança quanto à qualidade de ensino e ao tipo de cidadãos que queremos formar.

A necessidade da transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade. E essa consciência propicia condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio, como pode ser observado no Quadro 8.

Quadro 8 - Necessidade de transformação

Necessidade de transformação	Consciência de si e do impacto de suas intervenções.
	Lidar de forma crítica e criativa com situações singulares do cotidiano na construção do conhecimento.
	Reflexão e trabalho coletivo.

5.1.2 O processo de mudança de metodologia em relação aos docentes, aos pais dos alunos e comunidade em geral

A mudança na escola só foi possível, quando o trabalho passou a ser coletivo e articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as diferentes visões, compartilhá-las e, mediante os confrontos, construir o trabalho.

A resistência às mudanças, muitas vezes, impede os indivíduos de enxergar a realidade e de acompanhar as transformações sociais, por isso o programa criou situações e espaços para compartilhar as

experiências, para o professor se posicionar como homem / cidadão / profissional, propiciador de uma prática transformadora.

Após a implantação do Programa, constatou-se um efetivo acompanhamento e interesse da família na vida escolar do aluno. Aluno e, principalmente, seus familiares passaram a cidadãos críticos e atuantes. E a escola passou a ser não só o lugar onde efetivamente se aprende teoricamente a participação social e cultural, mas o lugar onde se pratica essa participação. Os pais dos alunos, assim como toda a comunidade envolvida, tem na escola um espaço para exercer o papel de cidadão atuante, dando opiniões sobre os diversos assuntos da escola, ouvindo e sendo ouvidos e, realmente, contribuindo para transformar o que precisa ser mudado.

Verificou-se, também, que o trabalho de parceria, que se construiu articuladamente entre professores e coordenação, possibilitou a tomada de decisões capaz de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las.

Hoje o trabalho na Educação Infantil requer a possibilidade de escolha de diferentes caminhos, embora com base comum. À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, foram construídas, discutidas e aplicadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornaram possíveis à adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, reduziram-se as resistências.

O ambiente escolar é aprovado pela maioria dos professores e alunos; a equipe Técnico-Pedagógica é motivadora e confia no trabalho dos profissionais; há um bom entrosamento entre professores e gestores; as turmas têm um quantitativo ideal para realizar um trabalho diversificado; o corpo docente é bem qualificado e está sempre buscando aperfeiçoamento; o planejamento está sempre em consonância com o Projeto Político Pedagógico levando em conta a realidade da comunidade e a troca de experiências; os profissionais conhecem a proposta metodológica e continuam em constante capacitação, principalmente, para acolher os docentes recém-chegados.

Assim, as mudanças foram significativas para toda a comunidade escolar, de forma que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituíram num efetivo exercício de confrontos que possibilitaram transformar as pessoas e a escola, conforme se verifica no Quadro 9.

Quadro 9 - Mudanças significativas para todos os envolvidos

Mudanças significativas para todos os envolvidos	Adesão e compromisso do grupo de professores, direção e coordenação.
	Efetivo acompanhamento e participação da família.
	Trabalho de parceria.

5.1.3 Ações da gestão pedagógica e os resultados alcançados pela escola

As respostas apontam para a necessidade de se conhecer as formas adequadas de gestão da mudança, considerando: adaptações da escola, a organização, o planejamento, a execução e análise de qualidade.

Percebe-se que o trabalho na Educação Infantil requer a possibilidade de escolha de diferentes caminhos, embora com base comum.

As respostas apontam no sentido de que não basta estabelecer uma relação em que o aluno busque o conhecimento e aprenda sozinho, é preciso oferecer base de sustentação teórica pra que ele possa analisar, comparar, compreender e elaborar o seu próprio conhecimento de maneira crítica e construtiva. A gestão democrática deve ser parte do Projeto Pedagógico, propiciando aos envolvidos – alunos, pais, professores – oportunidade de exercer uma cidadania ativa e responsável. Para que a escola exerça essas funções, é preciso que ela se torne uma instituição cada vez mais democrática.

Os professores, ainda, sentem necessidade de maior autonomia e acham que são muito cobrados, mas reconhecem que o apoio da gestão é muito importante e significativo.

Um dos pontos mais apontados pelos gestores é o de que, no processo de democratização, a escola deve buscar a unidade entre a família, gestor, comunidade, professores, alunos, funcionários, em que cada um sinta-se responsável em transformar a Educação, como pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 - Necessidades apontadas pelos professores

Necessidades apontadas pelos professores	Buscar unidade para que cada um se sinta responsável pela mudança.
	Maior autonomia.
	Considerar a organização da escola e envolver todos na adaptação, planejamento e projeto pedagógico.

As respostas aos questionários, também, apontam que, antes de colocar em prática qualquer mudança, o gestor deve organizar-se e traçar um plano de trabalho, considerando para isso a caracterização dos envolvidos neste processo, o espaço e recursos didáticos necessários. Nessa perspectiva, o papel do gestor deixa de ser autoritário e tradicional e passa a ser entendido como um trabalho que se desenvolve no coletivo, com ampla participação de toda comunidade escolar. Logo, o papel do gestor está diretamente ligado ao seu conhecimento/interação com a comunidade na qual “sua” escola está inserida.

Ele deve proporcionar, no ambiente escolar, ações que viabilizem a participação de todos, de forma compartilhada, como também garantir a formação continuada de seus profissionais, contribuindo para a qualificação da prática pedagógica. Esse gestor será um dos grandes responsáveis pelo sucesso do aluno e da escola. Além disso, cabe a ele, juntamente com o grupo, elaborar planos de ação para a aplicação dos recursos financeiros e fazer uso da tecnologia para uma melhor comunicação entre todos.

Para que tais objetivos sejam alcançados, é fundamental que o diretor assuma o papel de gestor, administrando as diferentes realidades que se manifestam na escola, estabelecendo uma rede de relações entre os alunos, professores, pais e comunidade e mediando a construção de uma identidade própria para a unidade escolar com a participação de todos, como se observa no Quadro 11.

Quadro 11 - Papel do Diretor

Papel do Diretor	Organizar-se e traçar um plano de trabalho.
	Propor ações que viabilizem a participação de todos.
	Administrar diferentes realidades.

5.1.4 Principais desafios encontrados pela escola para manter/melhorar o trabalho pedagógico

Levar os educadores à conscientização de que seu trabalho não ocorre isoladamente, mas que acontece no cotidiano coletivo entre os diversos atores escolares, e da necessidade de uma nova postura, é acreditar que é possível transformar a realidade da escola. Esta foi a postura adotada pela direção e coordenação da escola, segundo as entrevistadas.

A resistência de alguns pais e incompreensão de colegas, que até hoje não aceitam a metodologia, são apontadas como um dos grandes desafios a serem enfrentados ainda hoje. Esses grupos de resistentes acreditam que é função da Educação Infantil alfabetizar os alunos para que a criança já chegue “pronta” para o Ensino Fundamental.

Há, ainda, dificuldade por parte de alguns professores em determinar a que janela cada atividade proposta pertence, entretanto, nada que não se resolva com a troca com os colegas. Como sugestões, apontam para constante estudo e revisão da metodologia, uma vez que julgam necessárias a teoria e a prática para que o conhecimento se consolide.

Somos frutos de uma Educação individualizada e competitiva, e aí está a resistência por um trabalho coletivo e participativo com o Itinerário. Trata-se de investir, desde muito cedo, desde o início da vida escolar das crianças, nesta metodologia, para que tenhamos futuros cidadãos menos resistentes e verdadeiramente democráticos.

Apontado quase que por unanimidade, o espaço surge como um dos itens mais relevantes para o desenvolvimento do trabalho com o Itinerário. O grande desafio, ainda, é adequar alguns ambientes para a realização das atividades das janelas “ver pra crer e de corpo e alma”, pois, ainda, não existe uma cozinha experimental e um laboratório para que as experiências aconteçam e uma quadra de esportes coberta, também, tem feito muita falta.

Os desafios percebidos pelos entrevistados podem ser visualizados no Quadro 12.

Quadro 12 - Desafios

Desafios	Adequação de espaços (laboratório, cozinha experimental e quadra de esportes).
	Formação continuada (união teoria e prática).
	Quebrar resistências e incompreensões por parte daqueles que defendem a alfabetização na Educação Infantil.

5.2 ANÁLISE DE DADOS – DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PROVINHA BRASIL EM LEITURA

Inicialmente, realizou-se uma pré-análise descritiva com a distribuição dos resultados obtidos pelos alunos na Provinha Brasil, nos grupos controle (BRASIL, 2010a, 2011a) e tratamento (BRASIL, 2012a, 2013b, 2014a, 2015). Para tal, foram utilizados os Níveis de Desempenho dos alunos definidos pela Matriz de Referência da Provinha Brasil.

Conforme os resultados obtidos pelos alunos dos segundos anos das escolas municipais nos testes de Leitura no grupo de controle, verificou-se que havia 20 alunos no nível 1. No nível 2, foram encontrados 50 alunos e, no nível 3, estavam 139 alunos, correspondendo à grande maioria. Já, no nível 4, tínhamos 59 alunos e, no nível 5, foram observados apenas 10 alunos (Tabela 1).

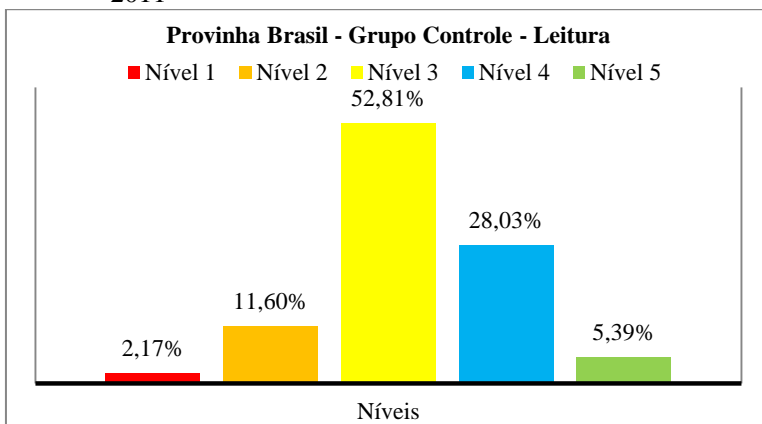
Tabela 1 - Distribuição de alunos do Grupo Controle - Leitura pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2010 e 2011

Nível	Nº alunos
1	20
2	50
3	139
4	59
5	10

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2010a, 2011a).

Analisando a Figura 5, verifica-se que 2,17% dos alunos da Rede municipal, que fizeram a Provinha Brasil (integrantes do grupo de controle), encontravam-se no nível 1. Já os que se encontravam no nível 2 representavam 11,60%. No nível 3, correspondente à maior parte dos alunos, havia 52,81%. No nível 4, estavam 28,03% e, finalmente, os que se encontravam no nível 5 correspondiam a apenas 5,39%.

Figura 5 - Distribuição de alunos do grupo controle pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2010 e 2011



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da Provinha Brasil (BRASIL, 2010a, 2011a).

Na análise dos resultados obtidos pelos alunos dos segundos anos das escolas municipais nos testes de Leitura no grupo de tratamento, verificou-se que havia apenas 6 alunos no nível 1. No nível 2, o número diminuiu para 27 alunos. Já, no nível 3, estavam 117 alunos. Nos níveis 4 e 5, o número aumentou consideravelmente, sendo encontrados 152 alunos no nível 4 e 182 alunos no nível 5 (Tabela 2).

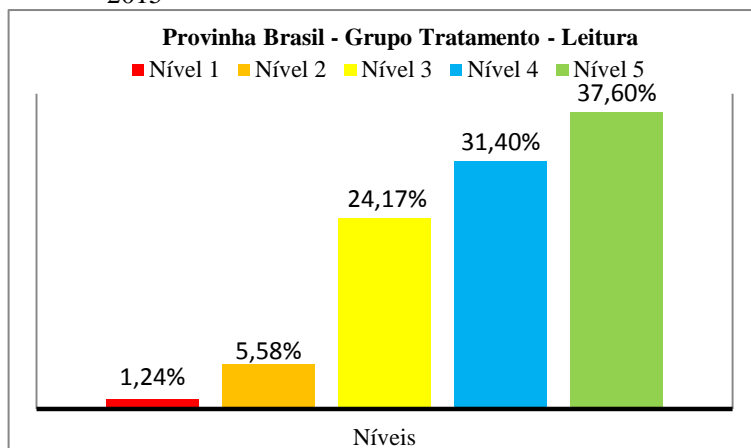
Tabela 2 - Distribuição de alunos do grupo de tratamento pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2012 a 2015

Nível	Nº alunos
1	6
2	27
3	117
4	152
5	182

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2012a, 2013b, 2014a, 2015).

Observando a Figura 6, verifica-se que apenas 1,24% dos alunos da Rede municipal, que fizeram a provinha Brasil (integrantes do grupo de tratamento), encontravam-se no nível 1. Já os que se encontravam no nível 2 passaram a representar 5,58%. Os que estavam no nível 3 caíram para 24,17%. No nível 4, subiu para 31,40% e, finalmente, os que se encontravam no nível 5 tiveram um aumento significativo passando a representar 37,60% dos alunos.

Figura 6 - Distribuição de alunos do grupo Tratamento pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2012 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2012a, 2013b, 2014a, 2015).

Visando a uma análise longitudinal, optou-se por verificar a distribuição do desempenho dos alunos pelos níveis em cada um desses anos em separado. Ao analisar os resultados obtidos pelos alunos dos segundos anos das escolas municipais nos testes de Leitura de 2010, de acordo com os Níveis de Desempenho dos alunos em leitura definidos pela Matriz de Referência da Provinha Brasil daquele ano, verificou-se que nenhum aluno encontrava-se no nível 5. No nível 4, foram encontrados apenas 13 alunos; no nível 3, estavam 75 alunos, correspondendo à grande maioria. Já, no nível 2, tínhamos 28 alunos e, no nível 1, foram encontrados 15 alunos (Tabela 3).

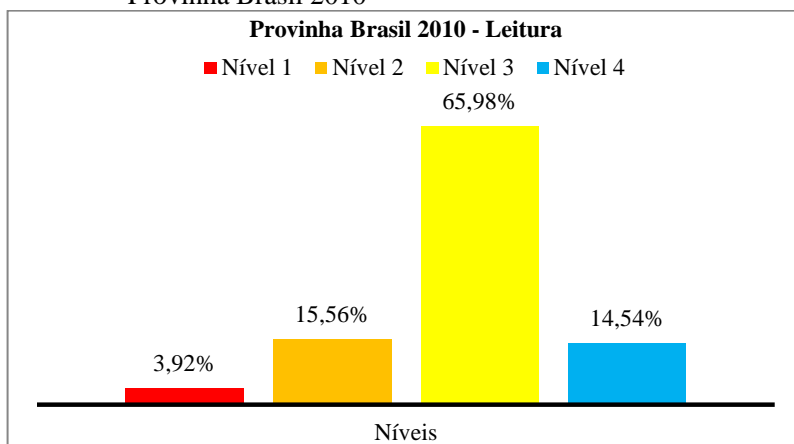
Tabela 3 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2010

Nível	Nº alunos
1	15
2	28
3	75
4	13
5	0

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2010a).

Analisando a Figura 7, verifica-se que 3,40% dos alunos da Rede municipal, que fizeram a provinha Brasil 2011, ficaram no nível 1, 14,97% no nível 2, 43,54% no nível 3, representando quase metade dos alunos. Já 31,29% se encontravam no nível 4 e apenas 6,80% no nível 5.

Figura 7 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2010



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2010a).

Em 2011, os alunos que participaram da Provinha Brasil foram os da última turma que passou pela Educação Infantil municipal ainda utilizando a metodologia tradicional. Verificou-se, conforme Tabela 4, que a maioria dos alunos, 64, encontrava-se no nível 3, embora uma parte considerável, 46, também, estivesse no nível 4. No nível 5, verificaram -se apenas 10 alunos; no nível 2, foram 22 alunos e, no nível 1, foram encontrados 5 alunos.

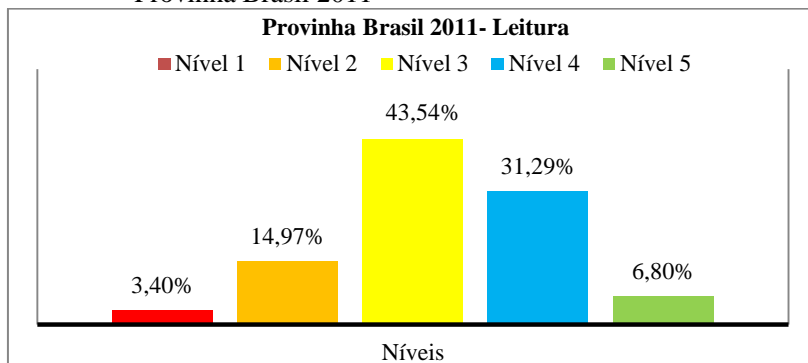
Tabela 4 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2011

Nível	Nº alunos
1	5
2	22
3	64
4	46
5	10

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2011a).

A análise revela, ainda, na Figura 8, que 3,40% dos alunos da Rede municipal, que fizeram a Provinha Brasil 2011, ficaram no nível 1, 14,97% no nível 2, 43,54% no nível 3, representando quase metade dos alunos. Já 31,29% se encontravam no nível 4 e apenas 6,80% no nível 5.

Figura 8 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2011



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da Provinha Brasil (BRASIL, 2011a).

Observando os dados de 2012, primeiro ano em que os alunos que vivenciaram a metodologia do Itinerário pedagógico na Educação Infantil realizaram a Provinha Brasil, verifica-se, na Tabela 5, que a maioria dos alunos, 49, encontrava-se no nível 5, embora uma parte considerável, 43, também, estivesse no nível 4. No nível 3, verificaram-se 23 alunos; no nível 2, foram 7 alunos e, no nível 1, foram encontrados apenas 3 alunos.

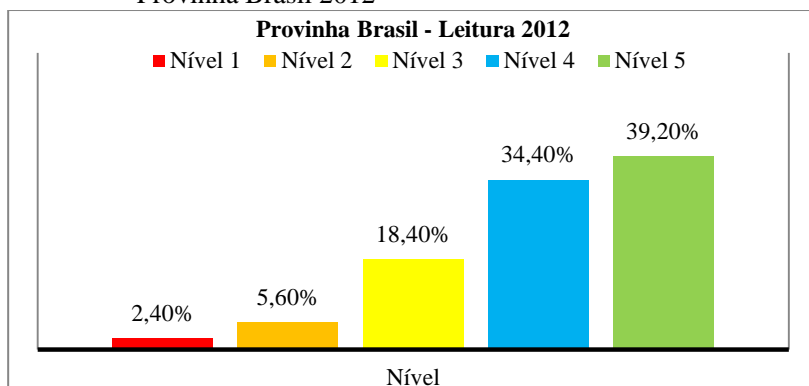
Tabela 5 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2012

Nível	Nº alunos
1	3
2	7
3	23
4	43
5	49

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da Provinha Brasil (BRASIL, 2012a).

Observando a distribuição dos alunos no teste de Leitura 2012, Figura 9, observa-se que apenas 2,40% dos alunos estavam no nível 1. No nível 2, havia 5,60% dos alunos participantes daquela edição. Já, no nível 3, havia 18,40% do total de alunos. No nível 4, encontrou-se um número mais expressivo de alunos, representando 34,40% do total. Os que ficaram no Nível 5 representam 39,20% do total.

Figura 9 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2012



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2012a).

De acordo com os Níveis de Desempenho dos alunos em leitura definidos pela Matriz de Referência da Provinha Brasil, a maioria dos alunos, avaliados no Município em 2013, encontra-se no nível 5, correspondendo a 63 alunos; no nível 4, encontram-se 37 alunos; no nível 3, havia 14 alunos e apenas 2 alunos encontram-se no nível 2. Já, no nível 1, ainda, havia 3 alunos, como mostra a Tabela 6.

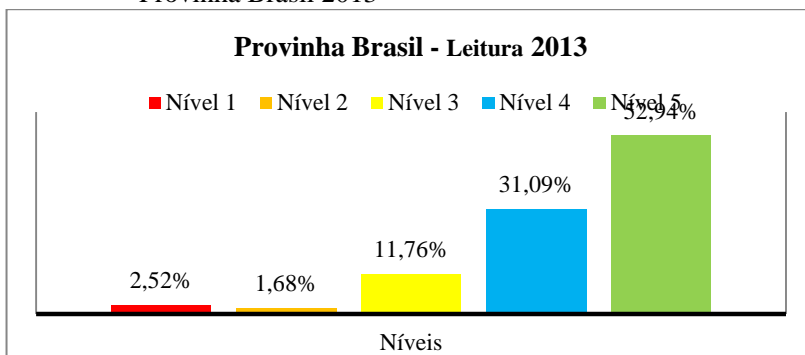
Tabela 6 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2013

Nível	Nº alunos
1	3
2	2
3	14
4	37
5	63

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2013b).

A análise revela, ainda, Figura 10 abaixo, que 2,52% dos alunos da Rede municipal, que fizeram a prova Brasil 2013, ficaram no nível 1, no nível 2, apenas 1,68% e, no nível 3, havia 11,76% do total de alunos participantes daquela edição. Os que estavam no nível 4 representavam 31,09%. Houve um aumento do número de alunos no nível 5 e eles representavam a grande maioria dos alunos naquele ano, 52,94%.

Figura 10 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Prova Brasil 2013



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da prova Brasil (BRASIL, 2013b).

Conforme os Níveis de Desempenho dos alunos em leitura definidos pela Matriz de Referência da Prova Brasil, a maioria dos alunos, avaliados no Município de São Bento do Sapucaí, em 2014, encontra-se nos níveis 3, 4 e 5, com leve preponderância do nível 3, correspondendo a 41 alunos; no nível 4, encontram-se 37 alunos; no nível 5, havia 29 alunos e apenas 4 alunos encontram-se no nível 2 e, no nível 1, já não havia mais nenhum aluno, o que significa um grande avanço, como mostra a Tabela 7.

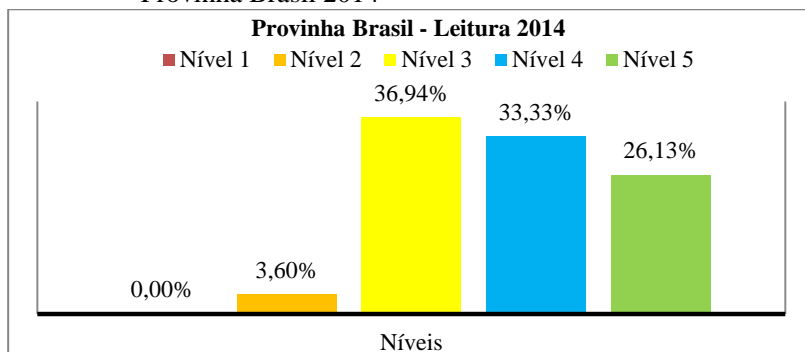
Tabela 7 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2014

Nível	Nº alunos
1	0
2	4
3	41
4	37
5	29

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2014a).

Analisando a Figura 11, verifica-se que 3,60% dos alunos da Rede municipal, que fizeram a provinha Brasil 2014, ficaram no nível 2 e 36,60%, no nível 3. No nível 4, havia 33,33% dos alunos participantes daquela edição. Já 26,13% se encontravam no nível 5.

Figura 11 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2014



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2014a).

Observando os dados de 2015, verifica-se, na Tabela 8 abaixo, que a maioria dos alunos, 41, encontrava-se no nível 5, embora uma parte considerável, 35, também, estivesse no nível 4. No nível 3, verificaram -se 39 alunos; no nível 2, foram 14 alunos e, no nível 1, mais uma vez não havia nenhum aluno.

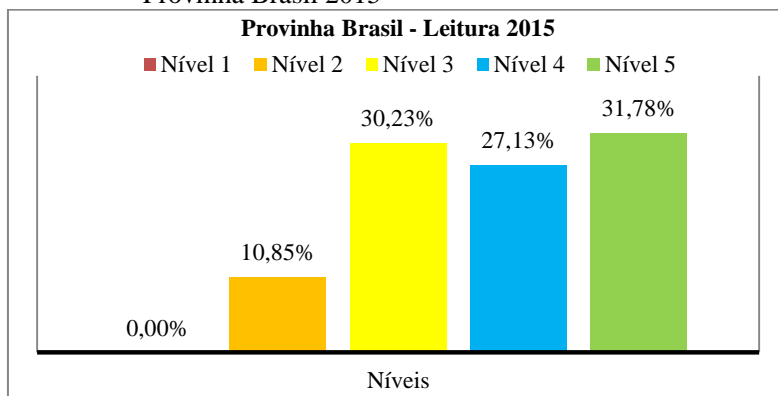
Tabela 8 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2015

Nível	Nº alunos
1	0
2	14
3	39
4	35
5	41

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2015).

A análise revela, ainda, Figura12, que 10,85% dos alunos da Rede municipal, que fizeram a provinha Brasil 2015, ficaram no nível 2. No nível 3, havia 30,23% e, no nível 4, encontraram -se 27,13% do total de alunos participantes daquela edição. Os que estavam no nível 5 representavam 31,78%. Houve um aumento do número de alunos no nível 5.

Figura 12 - Distribuição de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2015



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2015).

Tabela 9 - Distribuição percentual de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil de cada ano analisado.

Provinha Brasil -Leitura - % de distribuição por níveis						
Nível	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1	3,92	3,40	2,40	2,52	0,00	0,00
2	15,56	14,97	5,60	1,68	3,60	10,58
3	65,98	43,54	18,40	11,76	36,94	30,23
4	14,54	31,29	34,40	31,09	33,33	27,13
5	0,00	6,80	39,20	52,94	26,12	31,78

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se a evolução de percentual de alunos nos padrões de desempenho satisfatório, ou seja, nos níveis 3, 4 e 5. Nos anos analisados, é sempre diminuto o número de alunos que estão no padrão muito crítico e crítico, refletindo significativo aumento no padrão adequado (Tabela 9).

Em 2012, há um salto no resultado dos alunos para o nível 5, saindo de 6,80% em 2011 para 39,20% em 2012. Exatamente neste ano, quando a primeira turma do Grupo de tratamento participou da edição da Provinha Brasil, os alunos que estavam concentrados no nível 3 mudam para os níveis 4 e 5. É salutar comentar que esse resultado é muito satisfatório, principalmente, se observarmos que, a partir de 2014, já não se encontra mais nenhum aluno no nível 1.

Uma primeira apreciação dos dados pode lançar dúvidas se a evolução de percentual de alunos nos padrões de desempenho representa efetivamente uma melhora. Contudo, uma observação mais detalhada mostra que esse aumento representa, também, uma mudança de padrão de desempenho dos alunos, que saem do nível 1 (muito crítico), em 2010 e deixam de existir, nesse nível, em 2014. Observa-se, também, que enquanto não há nenhum aluno no nível 5 em 2010, passam a representar mais de 39% nesse nível, em 2012, primeiro ano de implantação do programa.

Em relação ao ano de 2015, observa-se uma ligeira queda nos resultados do percentual que se encontra no nível 5. Apesar da veracidade dessa afirmação, não se pode deixar de levar em consideração dois fatores: I) mantém-se a distribuição de mais de 50% dos alunos nos padrões de desempenho de nível 4 e 5, resultado muito diferente do alcançado em 2010 e 2011; II) os resultados conseguem se manter no nível 1, consolidando mais essa mudança de padrão em relação ao ano de 2010. É de substancial relevância ressaltar que

existem alunos situados em todos os padrões de desempenho e, por isso, os resultados não podem ser observados de forma isolada, sendo necessário verificar como está a distribuição desses resultados em cada nível, por padrão de desempenho.

5.3 ANÁLISE DE DADOS – DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PROVINHA BRASIL EM MATEMÁTICA

A exemplo do que ocorreu com a análise dos dados de desempenho em Leitura, foi realizada a mesma uma pré-análise descritiva com a distribuição dos resultados obtidos pelos alunos na Provinha Brasil nos grupos controle (BRASIL, 2011b) e tratamento (BRASIL, 2012b, 2013b, 2014a, 2015) em Matemática. Para tal, foram utilizados os Níveis de Desempenho dos alunos definidos pela Matriz de Referência da Provinha Brasil.

Conforme os resultados obtidos pelos alunos dos segundos anos das escolas municipais nos testes de Matemática no grupo de controle, verificou-se, conforme Tabela 10, que não havia nenhum aluno no nível 1. No nível 2, foram encontrados apenas 4 alunos e, no nível 3, estavam 32 alunos. Já, no nível 4, tínhamos 61 alunos correspondendo à grande maioria e, no nível 5, foram observados 44 alunos.

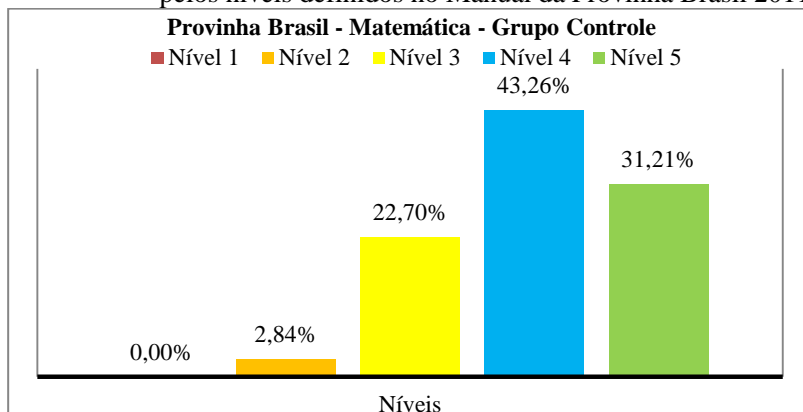
Tabela 10 - Distribuição de alunos do grupo de controle - Matemática pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil de 2011

Nível	Nº alunos
1	0
2	4
3	32
4	61
5	44

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2011b).

Analisando a Figura 13, verifica-se que 3,60% dos alunos da Rede municipal, que fizeram a Provinha Brasil 2014, ficaram no nível 2 e 36,60% no nível 3. No nível 4, havia 33,33% dos alunos participantes daquela edição. Já 26,13% se encontravam no nível 5.

Figura 13 - Distribuição de alunos do Grupo Controle – Matemática pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil 2011



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2011b).

Na análise dos resultados obtidos pelos alunos dos segundos anos das escolas municipais nos testes de Matemática no grupo de tratamento, verificou-se, de acordo com a Tabela 11, que não havia nenhum aluno no nível 1. No nível 2, o número diminuiu para 9 alunos. Já, no nível 3, estavam 58 alunos. Nos níveis 4 e 5, o número aumentou, consideravelmente, sendo encontrados 180 alunos no nível 4 e 239 alunos no nível 5.

Tabela 11 - Distribuição de alunos do grupo de tratamento - Matemática pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2012 a 2015.

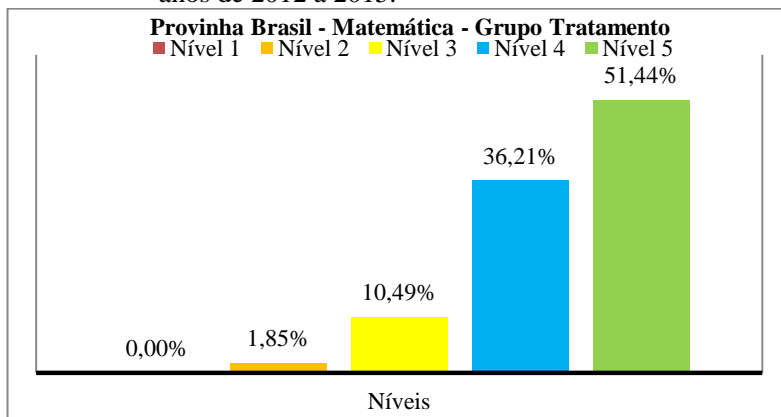
Nível	Nº alunos
1	0
2	9
3	58
4	180
5	239

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2012b, 2013b, 2014a, 2015).

A análise revela, ainda, que 1,85% dos alunos da Rede municipal do Grupo de Tratamento ficaram no nível 2 e, no nível 3, apenas 10,49% do total de alunos participantes daquela edição. Os que estavam no nível

4 representavam 36,21%. Houve um aumento do número de alunos no nível 5 e eles representavam a grande maioria dos alunos, 51,44% (Figura14).

Figura 14 - Distribuição de alunos do Grupo Tratamento – Matemática pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil dos anos de 2012 a 2015.



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2012b, 2013b, 2014a, 2015).

Uma vez mais, optou-se por verificar a distribuição do desempenho dos alunos pelos níveis em cada um desses anos em separado, com o objetivo de realizar uma análise longitudinal.

A análise dos resultados obtidos pelos alunos dos segundos anos das escolas municipais nos testes de Matemática de 2011, de acordo com os Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática, definidos pela Matriz de Referência da Provinha Brasil, daquele ano, verificou-se, conforme Tabela 12, que nenhum aluno encontrava-se no nível 1. No nível 2, foram encontrados apenas 4 alunos; no nível 3, estavam 32 alunos e, no nível 4, foram encontrados 61. Já, no nível 5, havia 44 alunos.

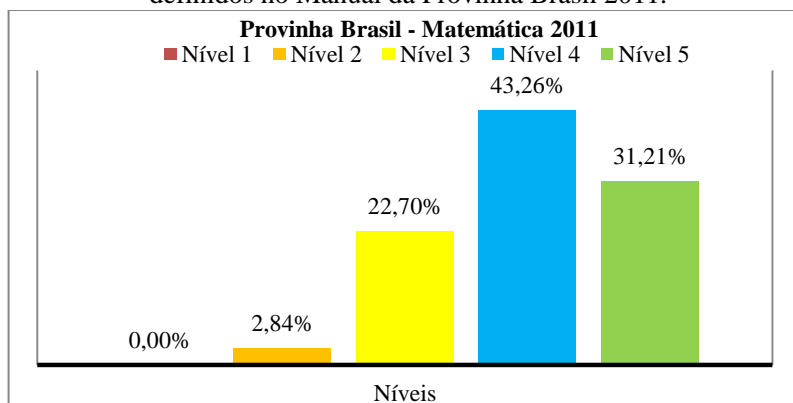
Tabela 12 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2011

Nível	Nº alunos
1	0
2	4
3	32
4	61
5	44

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2011b).

Observando a distribuição dos alunos no teste de Matemática 2011, observa-se que apenas 2,48% dos alunos estavam no nível 2. No nível 3, havia 22,70% dos alunos participantes daquela edição. Já, no nível 4 encontrou-se um número mais expressivo de alunos, representando 43,23% do total. Os que ficaram no Nível 5 representam 31,21% do total (Figura 15).

Figura 15 - Distribuição pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2011.



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2011b).

Observando os dados de 2012, verifica-se, na Tabela 13, que a maioria dos alunos, 55, encontrava-se no nível 4, embora uma parte considerável, 42, também, estivesse no nível 5. No nível 3, verificou-se 26 alunos; no nível 2, foram 4 alunos e, no nível 1, mais uma vez não havia nenhum aluno.

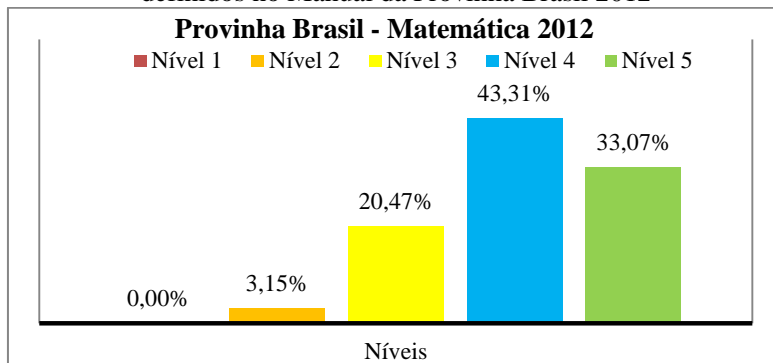
Tabela 13 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2012

Nível	Nº alunos
1	0
2	4
3	26
4	55
5	42

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2012b).

Analisando a Figura 16, verifica-se que 3,15% dos alunos da Rede municipal, que fizeram a Provinha Brasil 2012, ficaram no nível 2, 20,47% no nível 3, 43,31% no nível 3, representando quase metade dos alunos. Já 33,07% se encontravam no nível 5.

Figura 16 - Distribuição pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2012



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2012b).

Em 2013, verificou-se, conforme Tabela 14, que a maioria dos alunos, 94, encontrava-se no nível 5, representando a grande maioria. No nível 4, verificaram-se 20 alunos; no nível 3, foram apenas 05 alunos e, no nível 1, mais uma vez não havia nenhum aluno.

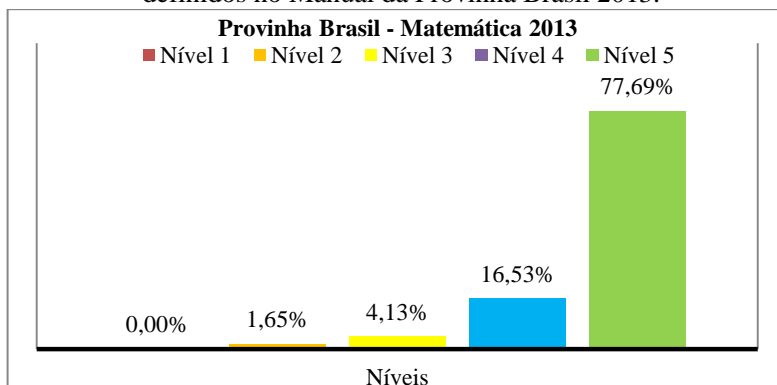
Tabela 14 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2013

Nível	Nº alunos
1	0
2	2
3	5
4	20
5	94

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2013b).

A análise revela, ainda, Figura17, que 1,65% dos alunos da Rede municipal do Grupo de Tratamento ficaram no nível 2 e, no nível 3, apenas 4,13% do total de alunos participantes daquela edição. Os que estavam no nível 4 representavam 16,53%. Houve um aumento significativo do número de alunos no nível 5 e eles representavam a grande maioria dos alunos, 77,69%.

Figura 17 - Distribuição pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2013.



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2013b).

De acordo com os Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática definidos pela Matriz de Referência da Provinha Brasil, a maioria dos alunos, avaliados no Município em 2014, encontra-se no nível 5, correspondendo a 67 alunos; no nível 4, encontram-se 36 alunos; no nível 3, havia 5 alunos e apenas 2 alunos encontram-se no

nível 2. Já, no nível 1, não havia nenhum aluno, como mostra a Tabela 15.

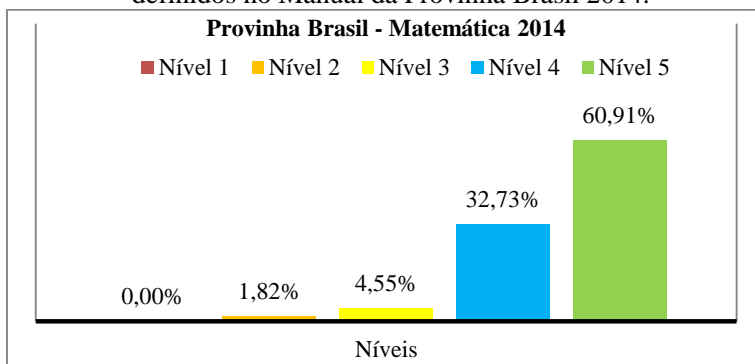
Tabela 15 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2014

Nível	Nº alunos
1	0
2	2
3	5
4	36
5	67

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da provinha Brasil (BRASIL, 2012b, 2013b, 2014a, 2015).

A análise revela, ainda, Figura 18, que 1,82 % dos alunos da Rede municipal, que fizeram a Provinha Brasil 2014, ficaram no nível 2. No nível 3, havia 4,55% e, no nível 4, encontraram -se 32,73% do total de alunos participantes daquela edição. Os que estavam no nível 5 representavam 60,91%.

Figura 18 - Distribuição 1 pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2014.



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da Provinha Brasil (BRASIL, 2014a).

De acordo com os Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura e Matemática, definidos pela Matriz de Referência da Provinha Brasil, a maioria dos alunos, avaliados no Município de São Bento do Sapucaí em 2015, encontra-se nos níveis 3,4 e 5, com leve preponderância do

nível 4, correspondendo a 69 alunos; no nível 5, encontram-se 36 alunos; no nível 3, havia 22 alunos e apenas 1 aluno encontrava-se no nível 2 e, no nível 1, mais uma vez não havia mais nenhum aluno, o que significa um grande avanço, como mostra a Tabela 16.

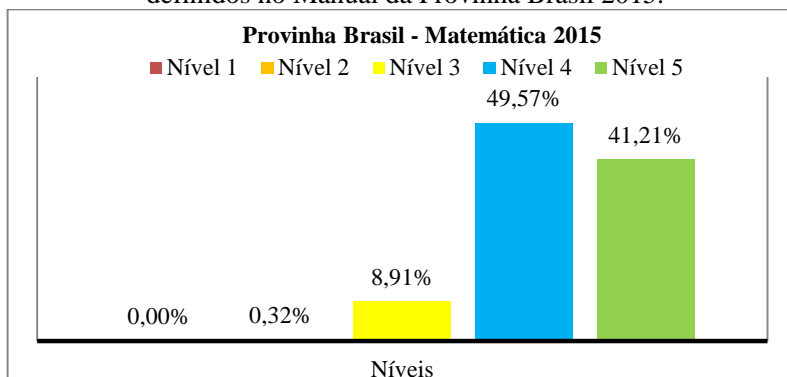
Tabela 16 - Distribuição de alunos pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2015.

Nível	Nº alunos
1	0
2	1
3	15
4	65
5	47

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da Provinha Brasil (BRASIL, 2015).

Observando a distribuição dos alunos no teste de Matemática 2015, Figura 19, observa-se que apenas 0,32% dos alunos estavam no nível 2. No nível 3, havia 8,91% dos alunos participantes daquela edição. Já, no nível 4, encontrou-se um número mais expressivo de alunos, representando 49,57% do total. Os que ficaram no Nível 5 representam 41,21% do total.

Figura 19 - Distribuição pelos níveis de desempenho em Matemática definidos no Manual da Provinha Brasil 2015.



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da Provinha Brasil (BRASIL, 2015).

Tabela 17 - Distribuição percentual de alunos pelos níveis definidos no Manual da Provinha Brasil de cada ano analisado.

Provinha Brasil - Matemática - % de distribuição por níveis					
Nível	2011	2012	2013	2014	2015
1	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2	2,84	3,15	1,65	1,82	0,32
3	22,70	20,47	4,13	4,55	8,91
4	43,26	43,31	16,53	32,73	49,57
5	31,21	33,07	77,69	60,91	41,21

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o guia da Provinha Brasil (BRASIL, 2011b, 2012b, 2013b, 2014a, 2015).

Dos dados dispostos na Tabela 17, verifica-se uma concentração de alunos nos níveis 3, 4 e 5 e um decréscimo nos alunos dos níveis 2 e 3, independente do Grupo de controle ou de tratamento.

Analisando cada ano de forma isolada, verifica-se um decréscimo do número de alunos no nível muito crítico e um acréscimo no nível adequado, 4 e 5, o que pode ser justificado, se levarmos em conta o tempo de exposição dos alunos ao Programa.

5.4 APROFUNDANDO AS ANÁLISES

A análise estatística descritiva gerou um relatório de estatísticas univariáveis, fornecendo informações sobre a tendência e a variabilidade centrais dos dados dos grupos de controle e tratamento tanto em Leitura quanto em Matemática. Ao utilizar a média, para resumir as informações dos dois grupos de turmas 2010 e 2011 (Grupo de Controle) e 2012-2015 (Grupo de Tratamento), os resultados apontam para um crescimento da média, principalmente, se compararmos o primeiro ano observado (2010) com o primeiro ano em que os alunos vivenciaram a implantação do programa (2012). Entretanto, ao observar a distribuição da proficiência alcançada pelos alunos do segundo ano da Rede Municipal de São Bento do Sapucaí, na Provinha Brasil, dos anos de 2010 a 2015, verifica-se uma grande variabilidade nas notas. Isto faz com que a média por si só não seja tão representativa das turmas, por esse motivo foram calculadas, também, as medianas.

Observando a Tabela 18, verifica-se que há uma diferença considerável nos dois grupos. Tanto a média quanto a mediana indicam que houve um aumento no número de acertos no grupo Tratamento. O desvio padrão do grupo Tratamento em Leitura diminuiu,

consideravelmente, sugerindo que os escores totais por aluno estejam mais próximos da média.

Tal fato levaria à confirmação da hipótese de que o Programa Itinerário Pedagógico impactou os resultados obtidos pelos alunos do segundo ano na Provinha Brasil nos testes de Leitura. Entretanto, ao se observar o desvio padrão e a variância, verifica-se a necessidade de realizar testes que demonstrem evidências estatísticas de tais indícios.

Já a Análise descritiva dos testes de Matemática (Tabela 19) mostra diferenças entre as médias e aponta no sentido de que houve um pequeno impacto do Programa no número de acertos dos alunos nos testes de Matemática da Provinha Brasil.

Tabela 18 - Estatística descritiva dos Grupos Controle e Tratamento - Leitura

	Controle	Tratamento
Média	12,94	15,63
Erro padrão	0,26	0,16
Mediana	14	16
Desvio padrão	4,25	3,48
Variância da amostra	18,08	12,11
Curtose	-0,07	1,38
Assimetria	-0,69	-1,13
Intervalo	19	19
Mínimo	1	1
Máximo	20	20

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 19 - Estatística descritiva dos Grupos Controle e Tratamento – Matemática.

	Controle	Tratamento
Média	16,73	16,58
Erro padrão	0,22	0,13
Mediana	17	17
Desvio padrão	2,66	2,77
Variância da amostra	7,06	7,69
Curtose	0,42	1,89
Assimetria	-0,91	-1,24
Intervalo	12	15
Mínimo	8	5
Máximo	20	20

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já descrito no capítulo da metodologia, foi realizado o teste Qui-Quadrado, a fim de verificar se as distribuições de alunos pelos níveis diferem, significativamente, entre os grupos controle e Tratamento.

As Tabelas 20 e 21 apresentam a distribuição de alunos, reais e esperadas pelos níveis nos Grupos Controle e Tratamento em Leitura, utilizada para a realização do teste Qui-quadrado.

Tabela 20 - Resultados reais da distribuição de alunos pelos níveis nos grupos Tratamento e Controle - Leitura

Grupos	Níveis					Total
	1	2	3	4	5	
Controle	20	50	139	59	10	278
Tratamento	6	27	117	152	182	484
Total	26	77	256	211	192	762

Fonte: Elaborado pela autora (teste Qui-quadrado).

Tabela 21 - Resultados esperados da distribuição de alunos pelos níveis nos grupos Tratamento e Controle - Leitura

Grupos	Níveis					Total
	1	2	3	4	5	
Controle	9	28	93	77	70	278
Tratamento	17	49	163	134	122	484
Total	26	77	256	211	192	762

Fonte: Elaborado pela autora (teste Qui-quadrado).

Inicialmente definiram-se as hipóteses:

H0: A distribuição do número de alunos pelos níveis é igual nos Grupos Controle ou Tratamento.

H1: A distribuição do número de alunos pelos níveis é diferente e melhor no Grupo Tratamento.

$$\mu = 0,05$$

$\phi = (5 - 1) (2 - 1) = 4$, em que Qui-quadrado tabelado é igual a 0,711.

A análise em Leitura, ao nível de 5% de significância, indica evidências estatísticas de que existe uma diferença significativa entre a distribuição de alunos pelos níveis dos grupos controle e tratamento ao nível de confiança de 95%, pois o Qui-quadrado calculado (167,96) é maior do que o tabelado (0,711). Portanto, rejeita-se H0 em prol de H1.

As Tabelas 22 e 23 apresentam a distribuição de alunos, reais e esperadas pelos níveis nos Grupos Controle e Tratamento em Matemática, utilizada para a realização do teste Qui-quadrado.

Tabela 22 - Resultados reais da distribuição de alunos pelos níveis nos grupos Tratamento e Controle - Matemática

Grupos	Níveis				Total Geral
	2	3	4	5	
Controle	4	32	61	44	141
Tratamento	9	51	176	250	486
Total Geral	13	83	237	294	627

Fonte: Elaborado pela autora (teste Qui-quadrado).

Tabela 23 - Resultados esperados da distribuição de alunos pelos níveis nos grupos Tratamento e Controle - Matemática

Grupos	Níveis				Total Geral
	2	3	4	5	
Controle	2,92	18,67	53,30	66,11	141
Tratamento	10,08	64,33	183,70	227,89	486
Total Geral	13	83	237	294	627

Fonte: Elaborado pela autora (teste Qui-quadrado).

Novamente definiram-se as hipóteses:

H₀: A distribuição do número de alunos pelos níveis é igual nos Grupos Controle ou Tratamento.

H₁: A distribuição do número de alunos pelos níveis é diferente e melhor no Grupo Tratamento.

$$\mu = 0,05$$

$\phi = (4 - 1) (2 - 1) = 3$, em que Qui-quadrado tabelado é igual a 0,352.

Em Matemática, ao nível de 5% de significância, há evidências estatísticas de que existe uma diferença significativa entre a distribuição de alunos pelos níveis dos grupos controle e tratamento ao nível de confiança de 95%, uma vez que o Qui-quadrado calculado (23,78) é maior do que o tabelado (0,352). Portanto, também, em Matemática, rejeita-se H₀ em prol de H₁.

Como hipótese nula de pesquisa, consideramos que não haja diferenças entre a distribuição de alunos pelos níveis dos grupos Controle e Tratamento. Ou seja, a diferença da distribuição dos alunos pelos níveis nos testes de conhecimento em Leitura e Matemática seria apenas fruto do acaso. Entretanto, como visto nas tabelas 20 e 22, o grupo tratamento possui uma maior concentração de alunos nos níveis melhores (4 e 5) que o grupo controle. Assim, o teste Qui-quadrado indica que podemos descartar a hipótese nula. Este resultado confirma nossa hipótese de pesquisa de que o Programa Itinerário Pedagógico tem efeito sobre o desempenho dos alunos na Provinha Brasil, em Leitura e em Matemática e, constata-se, ainda, que este impacto é positivo.

Como exposto, durante a pesquisa, buscaram-se alternativas que permitissem, com rigor científico, encontrar pistas sobre a influência do Programa Itinerário Pedagógico na formação do participante bem como investigar seus possíveis impactos nos resultados obtidos pelos alunos.

Na pesquisa de campo e pré-análise dos dados, já se notavam efeitos do Programa nas escolas. As falas referenciavam impactos referentes à gestão da sala de aula, ao planejamento, ao material utilizado, às propostas de trabalho, organização da sala de aula e ao material de leitura para os alunos. Assim, é certo que, juntos, impactaram, se não o resultado de todos os alunos, certamente, a dinâmica das escolas da rede municipal.

A análise dos testes estatísticos realizados permite afirmar que o Programa Itinerário Pedagógico apresentou melhora no desempenho dos alunos tanto em Leitura quanto em Matemática.

Esses resultados de desempenho, aliados à compreensão do contexto em que o Programa foi implantado, possibilitam ao gestor o dimensionamento das dificuldades e dos êxitos e auxiliam na tomada de decisões.

Portanto, à luz dos depoimentos de diretores, coordenadores e professores que participaram do Programa, ressignificam-se e confirmam-se as conclusões derivadas dos testes estatísticos. A fala de alguns professores sobre as contribuições do Programa, para sua formação e atuação, bem como as particularidades da implementação do Programa Itinerário Pedagógico, nas escolas, permitem apreender as possibilidades do Programa para produzir impactos nos resultados dos alunos na Provinha Brasil.

Em suma, analisando as falas dos professores, é possível identificar que, para os entrevistados, o Programa influenciou em sua formação geral, além de subsidiar as práticas de letramento. As entrevistas retratam influências na concepção de aluno e de aprendizagem, especialmente, e alguns ressaltam, apesar de todos os limites que a análise de entrevista impõe às conclusões, mudanças no modo de pensar a organização, no planejamento e na gestão e, ainda, no tipo de atividade proposta que favorece a Comunicação e, conseqüentemente, o desempenho em Leitura, em especial.

6 CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como ponto de partida um estudo aprofundado do Programa Itinerário Pedagógico com o objetivo de realizar uma análise do processo de implantação do Itinerário Pedagógico como metodologia da Educação Infantil e compreender se e como tal programa tem impacto ou efeitos nos resultados das proficiências dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na Provinha Brasil, considerando os anos de 2010 a 2015, em Leitura e Matemática. A pesquisa foi realizada nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Bento do Sapucaí, Estado de São Paulo.

Para isso, faz-se necessário fundamentar, teoricamente, levantar as informações necessárias para entender as dificuldades no processo de gestão, consolidar as informações pesquisadas e apresentar análise sistematizada com as informações obtidas.

A pesquisa revelou que os professores, de modo geral, apesar de explicitarem algumas críticas ao Programa, acreditam na metodologia, bem como nas melhorias que ele pode proporcionar a suas práticas pedagógicas e à qualidade da Educação no Município.

Os resultados apontaram a importância do processo de reflexão sobre a prática docente como importante elemento estratégico para o processo de mudanças, focando a formação continuada como meio de possibilitar a reestruturação da ação.

Dos resultados expostos e das respostas encontradas pela pesquisa realizada, pode-se afirmar que as mudanças nas escolas só irão acontecer se houver uma organização do trabalho pedagógico guiado por um corpo técnico (diretor, coordenador) que trabalhe em conjunto com o corpo docente, funcionários, pais, alunos e comunidade, avaliando e reconstruindo suas decisões, objetivos, metas, projetos, e planos. Além disso, o corpo técnico deve estar aberto para a mudança de mentalidade e de atitudes, a fim de que aconteça, realmente, a democratização da Educação e não fique somente na reflexão.

Analisando e estabelecendo uma relação de comparação entre os resultados de desempenho obtidos pelos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, de São Bento do Sapucaí, podemos afirmar que o Programa Itinerário Pedagógico causou impactos positivos na Rede Municipal de Educação Infantil.

Em relação aos efeitos/impactos nas proficiências em Leitura e Matemática dos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental em São Bento do Sapucaí, os resultados mostram que análise da distribuição dos alunos pelos níveis descritos e definidos como parâmetros da Provinha

Brasil e a comparação com os demais anos é reveladora da evolução dos alunos.

Uma observação mais detalhada revela que esse aumento representa, também, uma mudança no padrão de desempenho dos alunos. É de extrema relevância que seja considerada a mudança de padrão de desempenho, pois, teoricamente, os alunos que dominam apenas as habilidades descritas no nível 1 passaram a dominar as habilidades do nível subsequente, com um grande percentual passando a dominar as habilidades do nível 5.

Há que se destacar, ainda, que, em relação ao número de acertos na Provinha Brasil, o grupo controle apresentou uma variação bastante ampla, de 1 a 20. Já, no grupo tratamento, teve uma variação bem menor, mostrando que as distribuições das proficiências tenderam a ficarem mais homogêneas.

Sem dúvida, esse fato está associado à melhoria significativa nos níveis de desempenho alcançados pelos alunos nas avaliações da Provinha Brasil, especialmente, em Leitura. Porém o questionamento se um aumento no número de acertos ou mudança de nível representaria, de fato, alguma melhoria no desempenho desses alunos e indicativa de necessidade de análises estatísticas mais aprofundadas.

Os resultados dos testes estatísticos indicam que o Programa Itinerário Pedagógico tem efeitos positivos sobre o desempenho dos alunos tanto em Leitura quanto em Matemática na Provinha Brasil.

Concebendo a implantação do Itinerário no Município como política pública de gestão, pode - se dizer que, a exemplo da implantação do Governo Federal e Estadual dos sistemas de ensino e das avaliações de larga escala, são políticas públicas que demonstram o esforço e compromisso dos governos para promover a melhoria dos indicadores da Educação, sob todos os aspectos, destacando dentre eles: de metodologias de gestão e do ensino, pois busca apoiar, capacitar e instrumentalizar os gestores e professores no sentido de que possam efetivar uma gestão comprometida com a qualidade social da Educação.

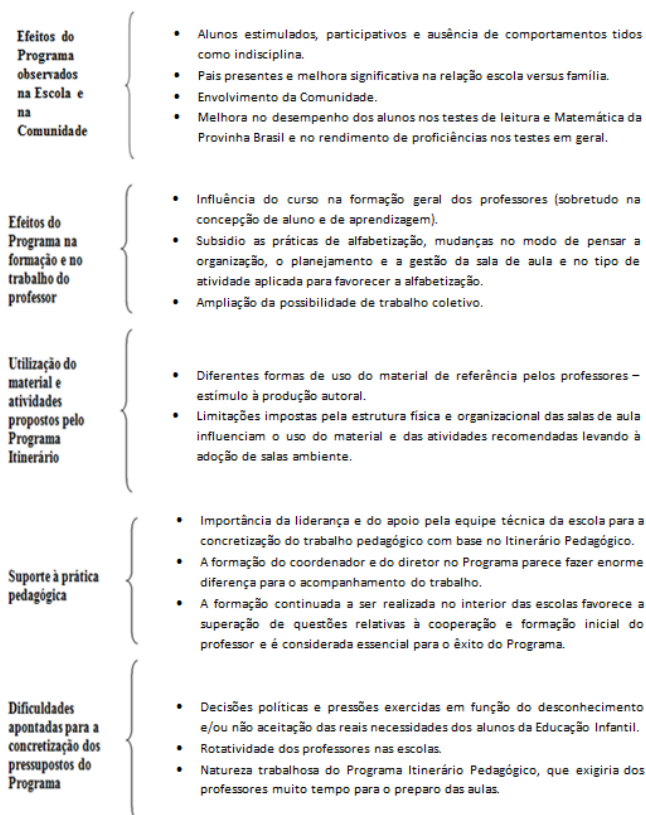
Assim, os resultados demonstram que as mudanças foram significativas para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituíram num efetivo exercício de confrontos que possibilitaram transformar as pessoas e a escola.

Aparentemente, a Educação Infantil tem sido palco de conflitos não só no debate teórico, em torno da “melhor forma” de ensinar, mas também de incompatibilidades entre as práticas preconizadas pelo Programa Itinerário e as cobranças externas. As decisões políticas e as

pressões feitas em função da “alfabetização”, desconsiderando as reais necessidades dos alunos da Educação Infantil, demonstram a importância da análise de aspectos qualitativos com embasamento de dados quantitativos para a compreensão dos desafios da rede para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos.

Na Figura 20, sintetizam-se as principais conclusões oriundas das informações coletadas nas entrevistas de professores, coordenadores e diretores. Na visão da pesquisadora, a divisão do esquema em eixos melhor subsidia o entendimento dos impactos do Itinerário Pedagógico, no desempenho dos alunos, bem como nas concepções e práticas dos professores e gestores.

Figura 20 - Síntese das conclusões da pesquisa qualitativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Este trabalho aponta resultados importantes para serem analisados e discutidos pelas diversas instâncias responsáveis pela Educação Municipal. Ainda, sobre o que foi observado com base neste estudo e com o auxílio do referencial teórico utilizado, com ênfase no Itinerário Pedagógico, destaca-se que, apesar de ter havido muitos avanços metodológico e de Gestão na Educação Infantil Municipal, muito, ainda, precisa ser discutido e realizado para aperfeiçoar o Programa. Sugere-se, para tanto,

- a) Fazer, a despeito do que declara Stake, relatórios diferenciados para cada público que tenha interesse nos resultados das avaliações da Provinha Brasil do Município, de maneira que os resultados possam ser, não somente divulgados, mas entendidos por todos os envolvidos no processo;
- b) Realizar estudo de análises contextuais e, se possível, a avaliação de contexto, seguindo as orientações propostas no modelo CIPP, de Stufflebeam, relacionando as análises contextuais com os resultados encontrados;
- c) Fazer a interação entre as propostas de formação continuada dos professores e a avaliação. A despeito do entendimento de que os resultados da avaliação estão ligados à prática pedagógica do professor, redirecionar os cursos de formação pelos resultados obtidos.

Embora a duração do programa seja curta, ele mostra-se efetivo ao mudar a dinâmica da Educação Infantil e melhorar o desempenho dos alunos nos testes de Leitura e Matemática da Provinha Brasil.

Finalmente, cumpre destacar a diferença entre os conceitos de resultado, efeito e impacto, que, em vários momentos aqui mencionados, foram tratados indistintamente. Neste trabalho, considera-se que abrangem noções indistintas e referem-se aos resultados obtidos pelo programa.

6.1 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Com o propósito de gerar conhecimento e, posteriormente, auxiliar outros gestores na tomada de decisões em relação à adoção de metodologias diferenciadas, este trabalho tem o intuito de aprofundar a descrição de uma realidade específica e posterior análise e interpretação com base no tratamento estatístico dos dados coletados na pesquisa de campo, que, de acordo com Johann (1997), procura analisar, classificar, explicar e interpretar fenômenos observados.

Entretanto, salienta-se que a limitação temporal do recorte estabelecido, (2008 a 2010), deixa, necessariamente, espaço para o desenvolvimento de novos estudos, em que deverá ser considerada a análise de anos subsequentes, comparando os resultados encontrados, a fim de verificar o comportamento da aprendizagem nas disciplinas de Matemática e Leitura, bem como as transformações ocorridas no que diz respeito ao Programa Itinerário Pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABADIE, A. Empiric difference-in-differences estimators. **Review of Economic Studies**, Oxford, v. 72, n. 1, p. 1-19, Oct. 2005.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 144 p.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, dez. 2002.
- AMARAL, L. F.; MENEZES-FILHO, N. A relação entre gastos educacionais e desempenho escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 36., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807201800160-.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005. p. 7-31.
- ANDRIOLA, W. B. Utilização do Modelo CIPP na avaliação de programa sociais: o caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECA/MEC. **Revista Ibero-americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 8, n. 4, p. 65-82, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064005>>. Acesso em: 28 maio 2015.
- ANGRIST, J.; IMBENS, G.; RUBIN, D. Identification of causal effects using instrumental variables. **Journal of the American Statistical Association**, New York, v. 91, n. 434, p. 444-472, 1996.
- ARAÚJO, A. et al. A educação infantil e sua importância na redução da violência. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 95-116.

AQUINO, J. M. de; KASSOUF, A. L. A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa escola de tempo integral da rede pública do estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 39., 2011, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, 2011. Disponível em: <<http://anpec.org.br/encontro/2011/inscricao/arquivos/000-1327c2b4283497c851976b4bf6125170.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

AQUINO, J. M. de. **O efeito da família sobre o desempenho educacional da criança**: uma análise do ensino fundamental brasileiro. 2008. 82 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica**: em busca da qualidade no Brasil. Brasília: INEP, 2005. 71 p.

ARAÚJO, F.; LOUREIRO, M. R. Por uma metodologia pluridimensional de avaliação da LRF. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 6, p.123-152, nov./dez. 2005.

ARRETCHE, M. T. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 29-39.

ASHENFELTER, O.; CARD, D. Using the longitudinal structure of earnings to estimate the effect of training programs. **Review of Economics and Statistics**, Cambridge, v. 67, n. 4, p. 648-660, Nov. 1985.

ATHEY, S.; IMBENS, G. Identification and inference in nonlinear difference-in-differences models. **Econometrica**, Chicago, v. 74, n. 2, p. 431-497, Mar. 2006. Disponível em: <<http://faculty.smu.edu/millimet/classes/eco7377/papers/athey%20imbens.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015.

BARBIERI, J. C. A contribuição da área produtiva no processo de inovações tecnológicas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 66-77, jan./mar. 1997.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. 111 p.

BARDIM, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BARROS, R. P. de. et al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, abr. 2001.

BERNARDONI, D.; SOUZA, M. C. de; PEIXE, B. C. Fortalecimento da função avaliação de políticas públicas: estudo de caso do processo de avaliação da política de emprego e renda da secretaria de estado do trabalho, emprego e promoção social do Paraná. In: PEIXE, B. C. S. et al. **Gestão de política públicas no Paraná**: coletânea de estudo. Curitiba: Progressiva, 2008. cap. 6, p. 381-393.

BERTRAND, M.; DUFLO, E.; MULLAINATHAN, S. How much should we trust differences-in-differences estimates? **Quarterly Journal of Economics**, Cambridge, v. 119, n. 1, p. 249-275, Feb. 2004.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes**: uma análise em painel dos dados do SAEB. Brasília: INEP, 2007. 19 p. (Série Documental. Texto para discussão, n. 18).

BIONDI, R. L.; VASCONCELLOS, L.; MENEZES-FILHO, N. Avaliando o impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) no desempenho de matemática nas avaliações educacionais. In: MEETING OF THE BRAZILIAN ECONOMETRIC SOCIETY, 31., 2009, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: FGV, 2009. 22 p. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ocs/index.php/sbe/EBE09/paper/view/1092/315>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BLOOM, B. S. Mastery learning. In: BLOCK, J. H. (Ed.). **Mastery learning**: theory and practice. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971. p. 47-63.

BRANCH, G. F.; HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. Principal turnover and effectiveness. In: ANNUAL MEETINGS OF THE AMERICAN ECONOMICS ASSOCIATION, 2008, San Francisco. **Proceedings...** San Francisco, 2008. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.208.8273&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 29. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 2002. 349 p.

_____. Decreto nº 2.146, de 14 de fevereiro de 1997. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo de cargos em comissão e funções gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 fev. 1997. p. 2807. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2146.htm>. Acesso em: 29 maio 2015.

_____. Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972. Dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 nov. 1972. Seção 1, p. 10409. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/aceso_a_informacao/base_juridica/decret_o_lei_n71407_20111972_mudanca_institucional.pdf>. Acesso em: 29 maio de 2015.

_____. Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953. Cria o ministério da saúde e dá outras providencias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 jul. 1953. Seção 1, p. 13193. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1920.htm>. Acesso em: 29 de maio de 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 81. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 maio 2015.

_____. Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 maio 2005a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 fev. 2006a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm>. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 abr. 2013a, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 27 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA, 2006b. 206 p. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pd_e_escola.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha do Brasil avaliando alfabetização**: guia de correção e interpretação de resultados: leitura:

teste 1. Brasília, 2010a. 16 p. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2010/1_semestre/guia_correcao.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Provinha do Brasil avaliando alfabetização:** guia de correção e interpretação de resultados: leitura: teste 1. Brasília, 2011a. 24 p.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2011/1_semestre/guia_correcao_leitura_1_2011.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Provinha do Brasil avaliando alfabetização:** guia de correção e interpretação de resultados: leitura: teste 1. Brasília, 2012a. 24 p.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2012/1_semestre/guia_correcao_leitura.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Provinha do Brasil avaliando alfabetização:** guia de correção e interpretação de resultados: matemática: teste 1. Brasília, 2011b. 31 p.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2011/2_semestre/guia_correcao_matematica_2_2011.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Provinha do Brasil avaliando alfabetização:** guia de correção e interpretação de resultados: matemática: teste 1. Brasília, 2012b. 24 p.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2012/1_semestre/1_guia_correcao_MATEMATICA.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Provinha do Brasil avaliando alfabetização:** guia de correção e interpretação de resultados: leitura e matemática: teste 1. Brasília,

2013b. 52 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2013/1_semestre/guia_correcao_intepretacao_resultados.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Provinha do Brasil avaliando alfabetização:** guia de correção e interpretação de resultados: leitura e matemática: teste 1. Brasília,

2014a. 52 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2014/provinha_brasil_guia_correcao_intepretacao_resultados.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Provinha do Brasil avaliando alfabetização**: guia de correção e interpretação de resultados: leitura e matemática: teste 1. Brasília, 2015. 52 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/GuiaCorrecao_1_2015.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, 2008. 127 p.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993. 120 p.

_____. **Plano nacional de educação 2014-2024**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014b. 86 p. (Série legislação, n. 25). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema da Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jun. 2013c. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. 36 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 maio 2014.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. 103 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Relatório de avaliação do Plano Plurianual (PPA) 2008 – 2011**: ano base 2009. Brasília: MPOG, 2010b. 324 p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/ppa/ppa-2008-2011/ppa-2008-2011-avaliacao-2009/anexoii>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BUCHMANN, C.; HANNUM, E. Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 27, p.77-102, Jan. 2001.

BUDDIN, R.; ZAMARRO, G. Teacher qualification and e student achievement in urban elementary schools. **Journal of Urban Economics**, Santa Monica, v. 66, p. 103-115, 2009. Disponível em: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2010/RAND_RP1410.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. 120 p.

CARNOY, M. et al. “How schools and students respond to school improvement programs: the case of Brazil’s PDE.” **Economics of Education Review**, Cambridge, v. 27, n. 1, p. 22-38, Feb. 2008. Disponível em: <<https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/The%20Case%20of%20Brazil%20PDE.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO REGIONAL; FUNDAÇÃO ITAÚ. Avaliação do impacto do programa escola integrada de Belo Horizonte. In: SEMINÁRIO ITAÚ INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO ECONÔMICA DE PROJETOS SOCIAIS, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** São Paulo: Fundação Itaú, 2008. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/14038c01-96b7-4e57-b055-b9775cc04a19.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

CERONI, M. R. O perfil do pedagogo para atuação em espaços não escolares. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2006b. p. 1-16.

CLARK, D.; MARTORELL, P.; ROCKOFF, J. **School principals and school performance**. Washington: CALDER the Urban Institute, 2009. 56 p. (CALDER Working paper, n. 38).

COOK, T. Waiting for life to arrive: a history of the regression-discontinuity design in psychology, statistics, and economics. **Journal of Econometrics**, Amsterdam, v. 142, n. 2, p. 636-654, Feb. 2008.

CORREIA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a07.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

COSTA, L. O.; ARRAES, R. A.; VERA-HERNANDEZ, M. Identificação parcial do efeito das escolas privadas brasileiras. In: FORÚM BNB DE DESENVOLVIMENTO; ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 8., 2011. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2011. p. 1-25. Disponível em: <http://www.bnb.gov.br/content/aplicacao/eventos/forumbnb2011/docs/2011_identificacao_parcial.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2015.

COTTA, T. C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 49, n. 2, p. 103-124, abr./jun.1998.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. Understanding mixed methods research. In: _____. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. chap. 3, p. 53-106.

CRESWELL, J. W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. 292 p.

CRONBACH, L. J. **Course improvement through evaluation**. New York: Teachers College Record, 1963. 683 p.

CRONBACH, L. J.; SHAPIRO, W. K. **Designing evaluations of educational and social programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982. 66 p.

CRONINGER, R. G. et al. Teacher qualifications and early learning: effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. **Economics of Education Review**, Amsterdam, v. 26, n. 3, p. 312-324, June 2007.

CUNHA, A. C. **Formação de professores**: a investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia, 2007. 55 p.

CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N. A. Determinantes dos gastos com educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 2-39, abr. 2010.

D'ATRI, F. **Municipalização do ensino fundamental da rede pública**: os impactos sobre o desempenho escolar. 2007. 52 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2007.

DE JESUS, G. R.; LAROS J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 93-106, mar. 2004.

DONALD, S.; LANG, K. Inference with difference in differences and other panel data. **Review of Economics and Statistics**, Cambridge, v. 89, n. 2, p. 221-233, May 2007.

DUENHAS, R.; FRANÇA, M. T.; GONÇALVES, F. Análise de políticas públicas de abertura de escolas de Ensino Fundamental na redução de diferentes tipos de violência com utilização de mínimos quadrados ponderados por propensity score matching. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DA REGIÃO SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 13., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2010. p. 79-94.

DYE, T. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas, In: HEIDEMANN, F.; SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. cap. 3, p. 99-129.

FELICIO, F. de; FERNANDES, R. O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 33., 2005, Salvador. **Anais...** Salvador, 2005. p. 36-56.

FELÍCIO, F. de; VASCONCELLOS, L. O efeito da educação infantil sobre o desempenho escolar medido em exames padronizados. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 35., 2007, Recife. **Anais...** Recife, 2007. p. 1-22. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2007/artigos/A07A093.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FERNANDES, R.; MENEZES FILHO, N.; ZYLBERSTAJN, H. PLANFLOR: Política ou ilusória? **Informações FIPE**, São Paulo, n. 240, p. 15-19, set. 2000.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. Modelo de regressão multinível: aplicação ao estudo do impacto da política de não-repetência no desempenho escolar dos alunos da 4ª série. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 495-513, dez. 2002.

FERRO, A. **Avaliação do impacto dos Programas de Bolsa Escola no Trabalho Infantil no Brasil**. 2003. 92 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Escola Superior de Agricultura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Jovens e adultos no mercado do trabalho: impacto dos programas condicional de renda e uma análise agregada usando series temporais**. 2007. 98 p. Tese (Doutorado em Economia) - Escola Superior de Agricultura. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FIGUEIREDO, C. M. G.; HADDAD, M. A.; FREGUGLIA, R. **Quality of education and public resources allocation in Brazil**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. 17 f.

FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FRANÇA, M. T. A.; DUENHAS, R. A promoção da escola como espaço de convivência comunitária e qualidade de educação: uma análise de diferenças em diferenças para as escolas municipais de Curitiba entre os anos de 2005-2007. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DA REGIÃO SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 14., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011. p. 1-15. Disponível em: <file:///C:/Users/Lidiane/Desktop/2_4741557650.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

FRANÇA, M. T. A. **Gestão pública de ensino, política e desenvolvimento**. 2011. 97 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FRANÇA, M. T. A.; GONCALVES, F. de O. Provisão pública e privada de educação fundamental: diferenças de qualidade medidas por meio de propensity score. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, p. 373-390, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v14n4/a06v14n4.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

FRANCO, A. M. P. **Os determinantes da qualidade da educação**. 2008. 146. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FRANCO, C.; MANDARINO, M. A.; ORTIGÃO, M. I. O projeto pedagógico e os resultados escolares. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 477-494, dez. 2002.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões à prática da análise de políticas públicas. **Planejamento e Políticas Públicas**, Curitiba, n. 1, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper21.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

GAGNÉ, R. M. Curriculum research and the promotion of learning. In: STAKE, R. (Ed.). **Perspectives of curriculum evaluation**, AERA monograph series on curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967. chap. 3, p. 39-83.

GOMES, S. M.; MAGALHÃES, A. Qual a relação entre a merenda escolar, carência e o distúrbio nutricionais e a defasagem idade-série do aluno de 1ª a 8ª séries de escolas públicas brasileiras? In: ENCONTRO de ECONOMIA BAIANA, 7., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Autor visual, 2011. p. 35-44.

GONÇALVES, J. P. **Desempenho organizacional**. Lisboa, 2002. Disponível em: <http://www.decisionmaster.net/Files/Editorial/DM_Mensagem_0010.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

GONÇALVES, M. E.; RIOS-NETO, E.; CÉSAR, C. Aplicação do modelo hierárquico logístico longitudinal à análise da trajetória escolar (4ª a 8ª série) no Ensino Fundamental. In: FÓRUM BNB DE DESENVOLVIMENTO, 17.; ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 7., 2011, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2011. p. 43-48.

GUBA, E. ; LINCOLN, Y. Uma abordagem naturalística para a avaliação: o amadurecimento da avaliação. In: SANDERS, J. (Org.). **Introdução à avaliação de programas sociais**: coletânea de textos. São Paulo: Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social, 2003. p. 21-48.

HAELERMANS, C.; BLANK, J. Is a schools' performance related to technical change? A study on the relationship between innovations and secondary school productivity. **Computers & Education**, Orlando, v. 59, n. 3, p. 884-892, Nov. 2012.

HAHN, J.; TODD, P.; VANDERKLAUW, W. Identification and estimation of treatment effects with a regression-discontinuity design. **Econometrica**, Chicago, v. 69, n. 1, p. 201-209, July 2000.

HANUSHEK, E. A.; LUQUE, J. A.; Efficiency and equity in schools around the world. **Economics of Education Review**, Cambridge, v. 22, n. 5, p. 481-502, Oct. 2003.

HEIDEMANN, F. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: _____. **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: UnB, 2009. cap. 1, p. 23-29.

HEINRICH, C.; NISAR, H. The efficacy of private sector providers in improving public educational outcomes. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 50, n. 5, p. 856-894, Oct. 2013.

HORTA NETO, J. L. Avaliação e indicadores educacionais: um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 5, n. 42, p. 1-13, abr. 2007.

IMBENS, G.; ANGRIST, J. Identification and estimation of local average treatment effects. **Econometrica**, Chicago, v. 61, n. 2, 467-476, June 1994.

IMBENS, G. Nonparametric estimation of average treatment effects under exogeneity: a review. **The Review of Economics and Statistics**, Boston, v. 86, n. 1, p. 4-29, Feb. 2004.

IMBENS, G.; WOOLDRIDGE, J. Recent developments in the econometrics of program evaluation. **Journal of Economic Literature**, Nashville, v. 47, n. 1, p. 5-86, 2009. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w14251>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2011-2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-matricula>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

JOHANN, J. R. **Introdução ao método científico**: conteúdo e forma do conhecimento. Canoas: ULBRA, 1997. 108 p.

KHANDKER, S.; KOOLWAL, G.; SAMAD, H. **Handbook on impact evaluation**: quantitative methods and practices. Washington: The World Bank, 2010. 239 p.

KING, G. et al. **Comparative effectiveness of matching methods for causal inference**. New York, 2011. 26 p. Disponível em: <<http://gking.harvard.edu/files/psparadox.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

LANZER, E. A. et al. **O processo de inovação nas organizações do conhecimento**. Florianópolis: Pandion, 2012. 264 p.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L. Índices educacionais associados à proficiência em língua portuguesa: um estudo multinível. **Avaliação Psicológica**, Iatitiba, v. 7, n. 3, p. 371-389, mar. 2008.

LEE, V. E. What are multilevel questions, and how might we explore them with quantitative methods? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 31-45, dez. 2001.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a04v2274.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

LOUREIRO, A. et al. Uma avaliação dos resultados dos programas de combate ao analfabetismo no Brasil. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DA REGIÃO SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 36., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador, 2008. p. 1-19.

MACHADO, A. F. et al. Qualidade do ensino em matemática: determinantes do desempenho de alunos em escolas públicas estaduais mineiras. **Revista Economia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 23-45, jan./abr. 2008.

MAGER, R. F. **Preparing instructional objectives**. Belmont: Fearon Publishers, 1962. 415 p.

MANTOVANI, D. M. N.; VIANA, A. B. N. Atitudes dos alunos de administração com relação à estatística: um estudo comparativo entre antes e depois de uma disciplina de graduação. **REGE Revista de Gestão**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 35-52, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rege/v15n2/v15n2a3.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

MANSKI, C. Nonparametric bounds on treatment effects. **American Economic Review Papers and Proceedings**, Chicago, v. 80, n. 2, p. 319-323, Feb. 1990. Disponível em: <<http://faculty.smu.edu/millimet/classes/eco7377/papers/manski%2090.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. **Partial identification of probability distributions.** New York: Springer-Verlag, 2003. 178 p.

MARQUES, C.; MENDES, L. **A cultura popular gerando ideias na educação infantil:** itinerário pedagógico. São Paulo: OZé, 2012. 176 p.

MATOS, R. B. C. **Uma proposta de ensino da técnica violonística.** 2009. 248 p. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

MENEZES-FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil.** São Paulo: Instituto Futuro Brasil/Ibmec/FEA-USP, 2007. 33 p. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/menezes-filho-2007-os-determinantes-do-desempenho-escolar-no-brasil.html>>. Acesso em: 16 maio 2015.

MENEZES-FILHO, N.; VASCONCELLOS, L. Ação jovem: avaliando o impacto de um programa de transferência de renda condicional em São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 35., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2007. p. 1-22.

MIRANDA, C.; COSTA, C. (Org.). **Ações de combate à pobreza rural:** metodologia para avaliação de impactos. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2007. 228 p. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável, 6).

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino:** o vê epistemológico de Gowin. São Paulo: EPU, 1990. 38 p.

MOREIRA, M. A.; ROSA, P. R. S. **Uma introdução à pesquisa quantitativa em ensino.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. 122 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

NATIS, L. Modelos hierárquicos lineares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 3-29, jun./jul. 2001.

NEYMAN, J. On the application of probability theory to agricultural experiments. Essay on Principles. Section 9. **Statistical Science**, Hayward, v. 5, n. 4, p. 465-480, Nov. 1923. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2245382?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 25 maio 2015.

OLIVEIRA, J. M. de. **Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar**: uma aplicação de estimadores de matching. 2008. 107 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO GABINETE ESTATÍSTICO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Manual de Oslo**: diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre a inovação. 3. ed. Paris: FINEP, 1997. 184 p.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Ed. 1996. 58 p.

PONCE, J.; BEDI, A. S. The impact of a cash transfer program on cognitive achievement: the bono desarrollo humano of ecuador. **Economics of Education Review**, Orlando, v. 29, n. 1, p. 116-125, 2010.

POPHAM, W. J. **Criterion-referend instrucion**. Belmont: Fearon Publishers, 1973. 142 p.

PORTER, J. **Estimation in the degression discontinuity model**. Madison: University of Wisconsin/ Department of Economics, 2003. 66 p.

PROCÓPIO, I. et al. Desigualdade de oportunidades na formação de habilidades: uma análise com dados longitudinais. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 328-348, abr./jun. 2015.

RESENDE, A. **Avaliando resultados de um programa de transferência de renda**: o impacto da Bolsa-Escola sobre os gastos das famílias brasileiras. 2006. 115 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 2006.

ROCHA, V. A. da; BELLUZO, W. Avaliação do programa de descentralização de gastos públicos no sistema municipal de Ensino Fundamental de São Paulo. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DA REGIÃO SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 38., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador, 2010. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2010/inscricao/arquivos/514-02770290564494fd9766bfc02488caa0.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015.

ROSAS, S.; CASE, J.; THOLSTRUP, L. A retrospective examination of the relationship between implementation quality of the coordinated school health program model and school-level academic indicators over time. **Journal of School Health**, Oxford, v. 79, n. 3, p. 108-115, Mar. 2009.

ROSENBAUM, P.; RUBIN, D. The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. **Biometrika**, London, v. 70, n. 1, p. 41-55, Apr. 1983.

RUBIN, D. Assignment to treatment group on the basis of a covariate. **Journal of Educational Statistics**, Washington, v. 2, n. 1, p. 1-26, Dec. 1977.

_____. Constructing a control group using multivariate matched sampling methods that incorporate the propensity score. **American Statistician**, Washington, v. 39, n. 1, p. 33-38, Feb. 1995.

_____. Estimating causal effects of treatments in randomized and non-randomized studies. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 66, n. 5, p. 688-701, Oct. 1974.

_____. Matching to remove bias in observational studies. In: _____. **Matched sampling for casual effects**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 62-80.

_____. The use of matched sampling and regression adjustments to remove bias in observational studies. **Biometrics**, Washington, v. 29, n. 1, p. 185-203, Mar. 1973.

SÃO BENTO DO SAPUCAÍ. **Lei 1.149**, de 15 de outubro de 2003. Aprova o plano municipal de educação da estância climática de São Bento do Sapucaí e dá outras providências. São Bento do Sapucaí, SP, 2003. Disponível em: <http://www.camarasbs.sp.gov.br/docs/legislacao/LEI_1149.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Resolução nº 09**, de setembro de 2014. Institui a proposta curricular da educação infantil municipal. São Bento do Sapucaí, SP, 2014. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/308387827/Resolucao-09-2014SME-SBS-Proposta-Curricular-Da-Educacao-Infantil-Municipal>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

SCHNEIDER, A. Pesquisa avaliativa e melhoria da decisão política: evolução histórica e guia prático. In: HEIDEMANN, F.; SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: UNB, 2009. cap. 9, p. 311-327.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 133 p.

SCRIVEN, M. Goal free evaluation. In: HOUSE, E. R. (Ed.). **School evaluation**: the politics and process. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1973. chap. 1, p. 1-16.

_____. The methodology educational of evaluation. In: STAKE, R. (Ed.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83. (Area Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1).

SHADISH, W.; CAMPBELL, D.; COOK, T. **Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference**. Boston: Houghton and Mifflin, 2002. 504 p.

SIEGE, S. **Nonparametric statistics for the behavioral sciences**. New York: McGraw-Hill Book, 1956. 312 p.

SILVA, S. P. R. **Análise dos efeitos de programas educacionais**: o caso projeto jovem de futuro do Instituto Unibanco. 2010. 78 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

SOARES, J. F. Avaliação de escola de ensino básico. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. p. 59-87.

SOARES, J.; MAROTTA, L. Desigualdade no sistema de ensino fundamental brasileiro. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 73-91.

SOARES, S. C.; MENEZES, T. A. Determinantes do desempenho escolar: uma análise para o estado de Pernambuco. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 15., 2010, Fortaleza. Anais... Fortaleza, 2010. p. 25-37.

SOARES, T. M. Influência do professor em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no SIMAVE -2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 103-124, jul./dez. 2003b.

_____. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 73-88, ago. 2005.

SOARES, T. M.; MENDONÇA, M. C. Construção de um modelo de regressão hierárquico para os dados do SIMAVE-2000. **Pesquisa Operacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 421-441, set./dez. 2003.

SOUZA, C. P. de. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional**. São Paulo: [s.n.], 1998. p. 161-174. (Série Ideias, n. 30).

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan./jun. 1983.

STUFFLEBEAM, D. L.; CORYN, C. L. S. **Evaluation theory, models and applications**. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. 98 p.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS, 1971, Atlantic City. **Proceedings...** Columbus: Ohio State University, 1971. p. 1-31.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975. 119 p.

VANDERKLAUW, W. A regression: discontinuity evaluation of the effect of financial aid offers on college enrollment. **International Economic Review**, New York, v. 43, n. 4. p. 1249-87, Jan. 2002.

VASCONCELLOS, L.; BIONDI, R.; MENEZES-FILHO, N. Avaliando o impacto do programa escrevendo o futuro no desempenho das escolas públicas na Prova Brasil e na renda futura dos estudantes. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DA REGIÃO SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 37., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador, 2009. p. 13-22.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: _____. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 3-24.

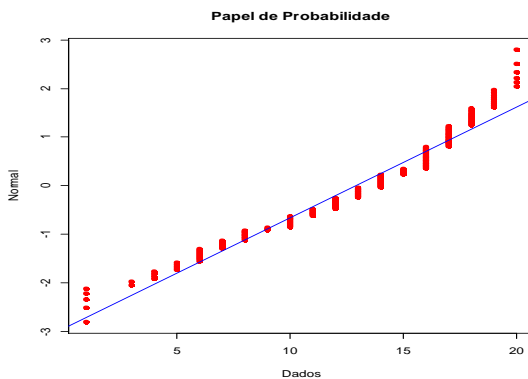
VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000. 41 p.

APÊNDICE A – Testes realizados

Figura 21 – Teste de Normalidade Grupo Controle - Leitura

Estatística: 4,3933126

P-valor 6,254E-11

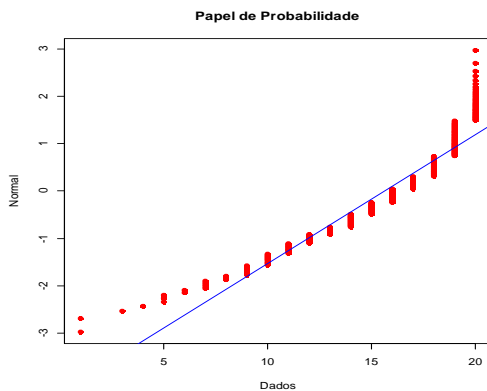


Fonte: Elaborado pela autora

Figura 22 – Teste de Normalidade Grupo Tratamento - Leitura

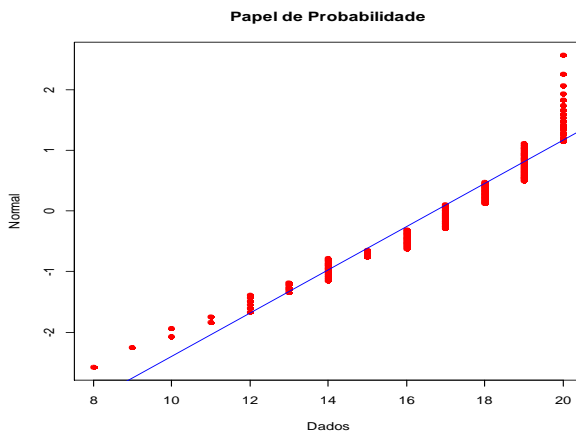
Estatística: 12,181261

P-valor 3,274E-29



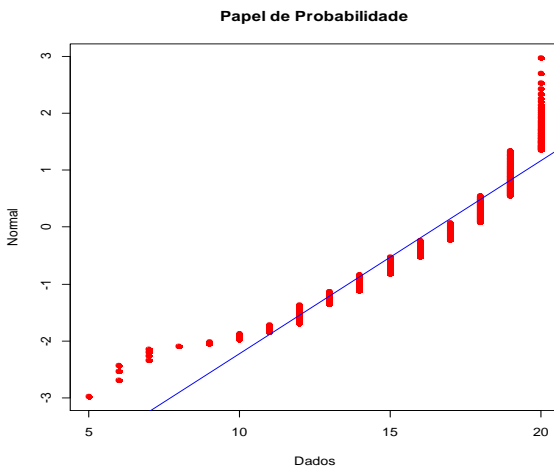
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 23 – Teste de Normalidade Grupo Controle - Matemática

Estatística: 3,5533062**P-valor** 6,413E-09

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 24 – Teste de Normalidade Grupo Tratamento - Matemática

Estatística: 13,502181**P-valor** 3,236E-32

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B – Guia de Entrevista do Pré-teste

Pesquisa: Projeto “**Avaliação do Itinerário Pedagógico**”

Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação Infantil de São Bento do Sapucaí:

mais de 10 anos De 6 a 10 anos

de 3 a 6 anos menos de 3 anos

Quais as suas habilitações acadêmicas?

Há quanto tempo exerce a profissão?

No que concerne à Educação Infantil e ao uso do Itinerário Pedagógico, em que medida encara essa metodologia importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Considera o Itinerário Pedagógico integrador das diversas áreas a serem desenvolvidas com as crianças pequenas? Quais e como?

Com quais das áreas “janelas” do Itinerário se identifica “mais” e “menos”? Por quê?

Reconhece que o facto de gostar mais ou menos de uma área influencia a sua prática?

Para você, como foi o processo de implantação do Itinerário Pedagógico na Rede Municipal de Educação Infantil?

Que dificuldade sente /sentia quando começou a trabalhar com esta metodologia?

Que acha falta/necessidade para desenvolver seu trabalho?

Que tipo de formação considera necessário para trabalhar nesta metodologia?

Em sua opinião, o que caracteriza um bom educador/professor?

Acha que o educador/professor tem de ser um bom comunicador? Por quê?

Para si, quais os aspetos fundamentais para uma boa comunicação na sala de aula?

Em sua opinião, a organização dos espaços tem influência na aprendizagem das crianças? Por quê?

Sente necessidade de ajustar o espaço para melhor desenvolvimento das atividades? Que limitações sente e como as soluciona?

Tendo em conta a sua experiência e o contato com colegas, para si, quais as maiores divergências entre a Metodologia?

APÊNDICE C – Modelo – Apresentação do Questionário Semiestruturado

Apresentação do Questionário Semiestruturado:

Este instrumento tem por objetivo validar o processo de pesquisa que culminará na realização da Dissertação do Programa de Pós - Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação.

Tem por foco analisar o processo de implantação do Itinerário Pedagógico como metodologia da Educação Infantil, registrando a percepção da equipe gestora na prática de um processo de gestão de mudanças na Rede Municipal de Educação de São Bento do Sapucaí. Neste processo, também, serão analisados seus efeitos sobre os resultados obtidos pelos alunos nas Avaliações da Provinha Brasil bem como sua influência para a melhoria da qualidade da Educação Municipal.

Com base no que a literatura apresenta, todo o debate, em torno das políticas de avaliação educacional, orienta-se pela busca da qualidade. Sendo assim, para saber se um sistema ou programa educacional está atingindo essa meta, é preciso avaliar o desempenho dos alunos. De acordo com Felício e Fernandes (2005), as políticas educacionais são instrumentos diretos capazes de mudar a qualidade de ensino no país.

Para a análise do processo de implantação do Itinerário na Rede Municipal, de acordo com a percepção dos professores e diretores, é que se faz necessária a aplicação da presente entrevista.

Para a sua realização, salienta-se que este instrumento é de cunho confidencial à pesquisa e não há necessidade de identificação nominal.

Portanto, este Questionário é direcionado ao docente que se disponha a responder preenchendo as questões abaixo.

Pesquisa: Projeto “Itinerário Pedagógico - impacto sobre os resultados dos alunos nas avaliações da Provinha Brasil”

Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação Infantil de São Bento do Sapucaí:

() mais de 10 anos () De 6 a 10 anos () de 3 a 6 anos () menos de 3 anos

1. Você participou do processo de Implantação do Itinerário Pedagógico na Rede Municipal? Conte como foi sua experiência. Se

você não participou, relate como e quando conheceu a proposta metodológica e como foi essa experiência.

2. Aponte, pelo menos, três dificuldades encontradas no início do trabalho com o Itinerário e como foram superadas.

3. Em relação à Educação Infantil e ao uso do Itinerário Pedagógico, você considera essa metodologia importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança? Exponha seus motivos.

4. Considera o Itinerário Pedagógico integrador das diversas áreas a serem desenvolvidas com as crianças pequenas? Quais e como?

5. Com quais das áreas “janelas” do Itinerário se identifica “mais” e “menos”? Por quê?

6. O fato de gostar mais ou menos de uma área influencia a sua prática?

7. Ainda sente dificuldade no trabalho com o Itinerário? Quais? Como podem ser superadas e/ou amenizadas?

8. Que acha falta/necessidade para desenvolver seu trabalho?

9. Que tipo de formação considera necessário para trabalhar nesta metodologia?

10. Em sua opinião, quais fatores positivos contribuíram para a implantação do Itinerário Pedagógico? Por quê?

11. Indique alguns fatores que considera negativos na metodologia do Itinerário Pedagógico.

12. Em sua opinião, a organização dos espaços tem influência na aprendizagem das crianças? Por quê?

13. Sente necessidade de ajustar o espaço para melhor desenvolvimento das atividades? Que limitações sente e como as soluciona?

14. Tendo em conta a sua experiência e o contato com colegas, para si, quais as maiores divergências na Metodologia?

15. Em relação à gestão da mudança metodológica relate suas impressões. Como foi? Que auxiliou? Algo prejudicou? Como foi a motivação?

APÊNDICE D – Modelo do Termo de Compromisso**Termo de Compromisso**

Eu, LIDIANE DA SILVA CESAR GONÇALVES, RG: 28.683.547-2, responsável pelo Projeto “Avaliação do itinerário Pedagógico”, do Programa de Pós - Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação, comprometo-me a não divulgar os nomes dos entrevistados, não os expondo a nenhuma situação vexatória e/ou constrangedora, assim como fornecer à Direção das Escolas de Educação Infantil do Município, uma cópia dos resultados da pesquisa.
Sem mais.

São Bento do Sapucaí, 19 de junho de 2015.

Lidiane da Silva Cesar Gonçalves

APÊNDICE E – Modelo Declaração da Direção da Educação Infantil

Declaração

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender à solicitação de Lidiane da Silva Cesar Gonçalves, mestranda do Programa de Pós - Graduação em Gestão da Avaliação MGA/UFSC, pesquisadora responsável pelo Projeto “Avaliação do Itinerário Pedagógico”, autorizo a aplicação de questionário aos docentes em exercício nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Estância Climática de São Bento do Sapucaí, sob minha responsabilidade.

São Bento do Sapucaí, 19 de junho de 2015.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Diretora da Educação Infantil
São Bento do Sapucaí - SP

APÊNDICE F – Modelo do Termo de Consentimento Livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

Meu nome é Lidiane da Silva Cesar Gonçalves, sou aluna do Programa de Pós – Graduação, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação e estou desenvolvendo a pesquisa “Avaliação do Itinerário Pedagógico”.

Esta pesquisa não traz riscos aos educadores, uma vez que as informações serão coletadas por meio da aplicação de um questionário, respondido voluntariamente pelos mesmos, e sua identificação no instrumento de coleta dos dados será, exclusivamente, a critério dos educadores. Ressalte-se que, no trabalho final, não serão mencionados nomes.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer mais parte do mesmo, poderá entrar em contato pelos telefones: (12) 3971- 6110 ou (12) 99728-7058.

Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que o material só será utilizado neste trabalho.

Pesquisadora principal: Lidiane da Silva Cesar Gonçalves

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Rafael Tezza

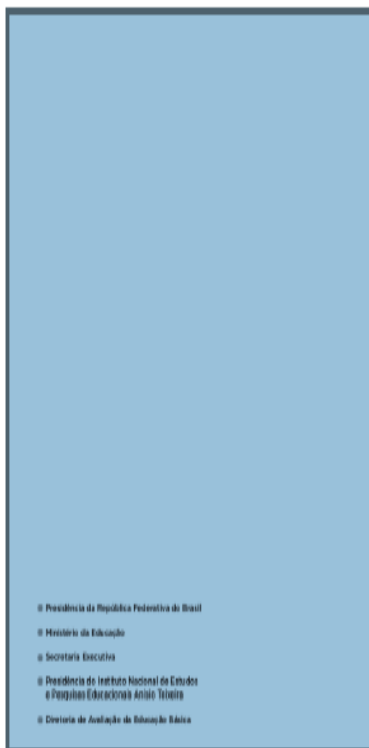
Eu,

_____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “Avaliação do Itinerário Pedagógico”.

São Bento do Sapucaí, ____/____/____

Assinatura: _____

ANEXO A – Apresentação da Provinha Brasil



ANEXO B – Guia de Correção da Provinha Brasil



ELABORAÇÃO

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb)

Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (CGSNAEB)

COLABORADORES

Ministério da Educação (MEC)

Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)

Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (Cafom)

Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL)

ANEXO C – Quadros de definição dos níveis do Guia de Correção da Provinha Brasil de cada ano em estudo

Quadro 13 – Níveis em Leitura de acordo com o número de acertos definidos no Guia de correção e interpretação da Provinha Brasil

Níveis Provinha Brasil - Leitura						
teste 1	Ano	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4	nível 5
	2010	até 6	de 7 a 11	de 12 a 17	de 18 a 21	de 22 a 24
	2011	até 4	de 5 a 9	de 10 a 15	de 16 a 18	de 19 a 20
	2012	até 4	de 5 a 9	de 10 a 14	de 15 a 18	de 19 a 20
	2013	até 5	de 6 a 8	de 9 a 11	de 12 a 15	de 16 a 20
	2014	até 6	de 6 a 10	de 11 a 15	de 16 a 17	de 18 a 20
	2015	até 5	de 6 a 11	de 12 a 15	de 16 a 17	de 18 a 20

Fonte: Elaborado pela autora com base no Guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil

Quadro 14 – Níveis em Matemática de acordo com o número de acertos definidos no Guia de correção e interpretação da Provinha Brasil

Níveis Provinha Brasil - Matemática						
teste 1	Ano	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4	nível 5
	2011	até 4	de 7 a 10	de 11 a 15	de 16 a 19	20
	2012	até 4	de 5 a 10	de 11 a 14	de 15 a 18	de 19 a 20
	2013	até 4	de 5 a 7	de 8 a 11	de 12 a 14	de 15 a 20
	2014	até 5	de 6 a 8	de 9 a 13	de 14 a 17	de 18 a 20
	2015	até 4	de 5 a 10	de 11 a 14	de 15 a 18	de 19 a 20

Fonte: Elaborado pela autora com base no Guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil