

ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DE DESEMPENHO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ

EDUCATIONAL PERFORMANCE INDICATOR ANALYSIS AMONG THE PUBLIC STATE SCHOOLS OF CEARÁ

Luciano Nery Ferreira Filho¹
Mariana Cristina Alves de Abreu²

RESUMO

A análise de indicadores educacionais vem se firmando como uma ação inerente à mensuração da qualidade de redes educacionais. Esse artigo tem como objetivo a comparação e a análise dos indicadores de matrícula, de fluxo escolar e de desempenho educacional. Os dados foram obtidos a partir de informações colhidas no Educacenso e pelos resultados de avaliações externas a nível nacional e estadual, entre duas escolas públicas estaduais de ensino médio do Ceará que possuem oferta e modalidades de ensino diferentes. A análise foi feita a partir das visões de autores como Bauer e Souza (2015), Klein e Fontanive (2009), Ramos e Albuquerque (2015) e Andriola e Araújo (2016), que tratam os indicadores como constructos a serem levados em consideração na mensuração da qualidade educacional. Para contemplar este objetivo, foram realizadas análises quantitativas e qualitativas dos dados encontrados de modo que eles tivessem significados teóricos, refletindo sobre as desigualdades encontradas.

Palavras-chave: Indicadores educacionais; Avaliação externa; Qualidade educacional.

ABSTRACT

Educational indicator analysis has been established as an inherent action to measure educational network quality. This article aims to compare and analyse the enrollment, school flow and educational performance indicators. The data were obtained from a set of information collected in Educacenso and the national and state external evaluation results, between two public state schools in Ceará that have different openings and teaching modalities. The analysis was conducted from the views of authors such as Bauer and Souza (2015), Klein and Fontanive (2009), Ramos and Albuquerque (2015) and Andriola and Araújo (2016), that treat indicators as constructs to be taken into account in educational quality measurement. In order to reach this goal, quantitative and qualitative analyses were carried out from the found data so that they had theoretical meaning, thus reflecting on the figured out inequalities.

Key-words: Educational indicators; External evaluation; Educational quality.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Servidor da SEDUC/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5914-6619>. Email: luciano.nery@uece.aluno.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professora da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1516-5521>. Email: mariana.abreu@aluno.uece.br

1 INTRODUÇÃO

Os indicadores educacionais são ferramentas de gestão geradas a partir de dados quantitativos que, com tratamentos estatísticos apropriados, conseguem imprimir qualidade e construir panoramas mais ou menos aproximados da realidade educacional. Eles são instrumentos que, de modo resumido, servem para informar dados importantes de parte da realidade (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2016). Com isso, torna-se mais fácil o acompanhamento da evolução educacional, servindo de base para a construção de políticas que visam superar as dificuldades encontradas com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagens. Sendo assim, os indicadores ajudam no planejamento, monitoramento e avaliação da educação e têm sido usados de forma sistemática por gestores das diferentes esferas administrativas para a mensuração da qualidade das políticas educacionais adotadas (BAUER; SOUZA, 2015).

Para Klein (2006), Klein e Fontanive (2009) e Souza (2010) tais indicadores podem ser utilizados para mensurar o atendimento das redes de ensino através, por exemplo, das taxas de matrículas nas diversas etapas da escolarização ou o seu rendimento escolar a partir do estudo e análise das taxas de aprovação, reprovação e abandono, e ainda o desempenho e a qualidade educacional, a partir dos resultados colhidos pela aplicação de avaliações em larga escala. Para os autores, eles podem ser analisados de diferentes formas, dependendo do objetivo do pesquisador. Ressalta-se que um único indicador apresenta informação limitada de determinada realidade, fazendo-se necessário a utilização de outros recursos, como documentos legais, outros indicadores e aportes teóricos para uma compreensão mais ampla do objeto de estudo (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2016).

O conhecimento de indicadores educacionais é uma etapa inicial e fundamental na análise de qualquer rede ou instituição de ensino, visto que ela contribui para o estabelecimento de planos de ação mais eficazes na superação das dificuldades encontradas (VIANNA, 2000; CANO, 2005). Portanto, o uso racional dos indicadores em educação contribui no entendimento da realidade escolar, fornecendo elementos para a tomada de decisão coletiva. Isso leva a um fortalecimento da gestão democrática, pois dão “substância política” as ações estratégicas de busca da qualidade educacional (VIEIRA, 2007).

A Lei nº 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina no artigo 9º, inciso V, que à União deverá incumbir-se de organizar, analisar e tornar públicas informações sobre a educação. Essas informações

subsidiem possíveis novas políticas e pesquisas que melhoram a qualidade e diminuem as desigualdades sociais e educacionais do Brasil (CARNEIRO, 2015).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela divulgação das informações educacionais brasileiras. Os dados coletados por meio do censo da educação escolar (Educacenso) e as avaliações de desempenho como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) servem de base para o cálculo de indicadores de qualidade da educação do país. Isso permite acompanhar e avaliar a efetividade das políticas públicas educacionais e fornecer dados para pesquisas educacionais relevantes (SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2019).

No Ceará, além dos dados do Educacenso e do Saeb, conta-se também, desde 1992, com os dados resultantes da aplicação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaee), uma avaliação em larga escala anual que avalia alunos das redes públicas de ensino do estado e dos municípios, gerando indicadores de desempenho escolar.

Ciente desses dados educacionais públicos, esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de analisar as variáveis relativas aos indicadores educacionais de atendimento (matrícula), desempenho (aprovação, reprovação e abandono) e rendimento, obtidos a partir de informações do Educacenso, índices resultantes do Saeb e dos resultados do Spaee no ensino médio de duas escolas públicas estaduais do município de Fortaleza.

2 METODOLOGIA

O estudo desenvolveu-se em três partes distintas: a primeira traça uma caracterização dos campos de pesquisa e análise de alguns indicadores de atendimento e rendimento; a segunda apresenta e discute os indicadores de desempenho das escolas estudadas; e, por fim, a terceira parte analisa possíveis causas das discrepâncias encontradas. Todas as etapas foram fundamentadas por teóricos e/ou documentos legais.

A pesquisa utiliza-se de abordagem quanti-qualitativa, pois foram coletados dados quantitativos referentes aos indicadores investigados e analisadas suas variáveis (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004; SAMPIERI; CALADO; LÚCIO, 2010). A coleta dos dados deu-se em bases de dados disponibilizados em portais eletrônicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE). Somado a isto, buscou-se contextualizar e apontar significações teóricas, políticas e sociais aos resultados. Para isso, foi realizada análise de documentos relevantes no âmbito nacional sobre o tema.

Os indicadores educacionais foram escolhidos visando caracterizar a realidade de cada instituição investigada e os indicadores de rendimento justificam-se por serem relevantes para as inferências e discussões dos resultados encontrados (FLICK, 2009). As instituições escolares foram escolhidas por apresentarem resultados de maior e menor desempenho nos resultados preliminares da edição de 2019 do Spaece. A escolha do recorte temporal analisado foi devido a perspectiva de entender como os dados se apresentavam nas quatro edições anteriores àquela usada para escolha, buscando compreender e mensurar como tais resultados contribuem com a evolução da qualidade educacional dessas escolas.

Além disso, por entender que essa pesquisa, é passível de ser influenciada pelos contextos humanos e sociais que a cercam, aproxima-se de paradigmas não positivistas, dentre eles o crítico e o construtivista, visto que os dados ganham corpo pela análise contextual apresentada (GUBA; LINCOLN, 1994; CONSALTÉR; FÁVERO, 2019).

3 CARACTERIZAÇÃO E INDICADORES DE ATENDIMENTO E RENDIMENTO

Para garantir a ética da pesquisa, foram omitidos os nomes das instituições pesquisadas, e atrelamos a elas a designação de escola A e escola B. Ambas as instituições são registradas no sistema Educacenso do Ministério da Educação (MEC) como escolas públicas estaduais urbanas situadas no município de Fortaleza em bairros da periferia.

A escola A se localiza em um bairro da região noroeste de Fortaleza e, desde o ano de 2012, oferta turmas de ensino fundamental e médio, nas modalidades regular e EJA, distribuídas nos três turnos de funcionamento. As turmas no ensino médio regular são seriadas e compostas pelas três séries típicas dessa etapa e modalidade da educação básica. A escola B localiza-se em um bairro da região sul de Fortaleza e possui, desde 2008, matrícula exclusivamente de ensino médio integrada a educação profissional. As turmas ofertadas funcionam somente no período diurno, não havendo turmas no turno noturno.

Segundo dados do Educacenso e considerando apenas as matrículas referentes ao ensino médio, a escola A passou a ofertar, a partir de 2012, uma turma de 28 alunos de 1ª série do ensino médio regular. Houve um gradual e discreto aumento do número total de matrículas, que coincide com a implantação gradual das três séries do ensino médio. No ano de 2018, a instituição contava com 83 alunos nessa etapa da escolarização básica. A escola B apresentou um pico de crescimento da matrícula entre os anos de 2008 e 2010 (período de implantação gradual das três séries do ensino médio), havendo, após esse

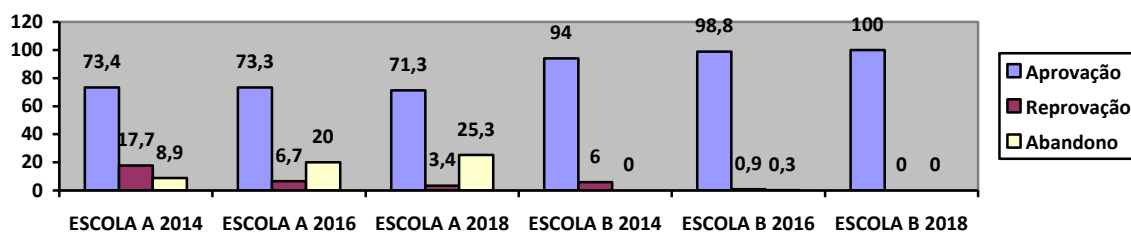
período, uma pequena ondulação em seu total. No ano de 2018, a escola ofertava 368 matrículas. Portanto, a segunda escola atende um número de alunos significativamente maior que a primeira, no entanto, ambas apontam um crescimento desse atendimento.

Na educação básica brasileira, desde a década de 1990, já havia uma tendência à universalização do acesso a rede pública, principalmente na etapa do ensino fundamental. Para que esse aumento ocorresse também no ensino médio, seria necessário, primeiramente, a regularização do fluxo escolar (KLEIN, FONTANIVE, 2009).

A LDB 9394/96, em seu artigo nº 34, normatiza um mínimo de quatro horas/aula (h/a) diárias para a educação básica, e abre a possibilidade de ampliação gradual desse tempo (BRASIL, 1996). O artigo nº 12 da Resolução nº 4 do CEB/CNE de 13 de junho de 2010, classifica as escolas com menos de sete h/a diárias, como escolas em tempo parcial, e aquelas com sete ou mais h/a diárias, como escolas em tempo integral. Segundo dados do Educacenso, a média de h/a diárias das escolas A e B é de, respectivamente, 4,8 h/a e de 10h/a, caracterizando-as como escola de tempo parcial e como escola de tempo integral (BRASIL, 2010).

O Gráfico 1 traz as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) no ensino médio das duas escolas.

Gráfico 1 - Taxas de rendimentos, da escola A e B, entre os anos de 2014 e 2018.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/MEC.

Na escola A, em todos os anos analisados, a taxa de aprovação superou os 70%, sendo o ano de 2014 aquele que apresentou maior aprovação (73,4%). Houve uma gradual diminuição até atingir 71,3% em 2018, uma queda de 2,1 pontos percentuais. A taxa de reprovação também apresentou queda no intervalo estudado, em 2014 era de 17,7%, caindo para 3,4% de alunos reprovados em 2018. O abandono, diferentemente das taxas de aprovação e reprovação, apresentou um crescimento, iniciando no ano de 2014, com 8,9%, até atingir em 2018 o percentual de 25,3%.

Contrastando com os números apresentados pela escola A, na década de 2000, o grande problema do ensino médio no Brasil era a reprovação, visto que em 2005 essa taxa representava cerca de 29,8% do fluxo escolar, enquanto o abandono era de 13,1% (KLEIN; FONTANIVE, 2009). No entanto, os autores já apontavam para o aumento gradual da aprovação em escolas públicas visto que no intervalo de 1991 a 2005, há um aumento de 11 pontos percentuais nesse componente do fluxo escolar no Brasil.

Enquanto isso, na escola B percebe-se que a taxa de aprovação nunca esteve abaixo de 94%, havendo um gradual aumento até atingir 100% em 2018. A análise da taxa de reprovação indica que o ano em que ela apresentou o maior percentual foi em 2014 (6,0%), diminuindo para menos de 1,0% em 2016 e zerando em 2018. A taxa de abandono também é muito baixa e só aparece em 2016 com percentual de 0,3%.

O conhecimento desses dados permite perceber as especificidades entre os diversos tipos de escola de uma mesma rede e isso é fundamental para o embasamento de políticas públicas mais equânimes de combate ao fracasso escolar (KLEIN; FONTANIVE, 2009).

4 INDICADORES DE DESEMPENHO ESCOLAR

Os indicadores de desempenho escolar obtidos a partir dos resultados das avaliações externas como o Spaece e o Saeb fornecem informações acerca do grau de desempenho de sistemas de ensino em diferentes níveis (redes de ensino, instituições, turmas etc.). Eles traçam um panorama da realidade que permite aos gestores atuar melhor sobre ela (MELO, 2004; BONAMINO; SOUSA, 2012; KOSLINSK; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017).

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é uma ferramenta utilizada em algumas avaliações em larga escala pois consegue construir parâmetros comparáveis entre redes de ensino e diferentes edições de aplicação, contribuindo para o entendimento e tomadas de decisão pelos gestores públicos (SILVA, 2018; MEDEIROS FILHO et al., 2019).

No Brasil, o Saeb avalia bianualmente desde 1990, nos anos ímpares, as redes de ensino públicas estaduais, municipais e as redes privadas, essas últimas por adesão, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT). O Saeb já passou por diversas modificações, em 1995 passou a utilizar a TRI, e em 1997 a elaborar os itens constituintes da avaliação a partir de uma matriz de referência (SOUSA, 2019).

Até o ano de 2005 o Saeb por ser amostral e não apresentar os resultados por escola era considerada uma avaliação de primeira geração, no entanto, com a implantação da Prova Brasil, as redes tiveram acesso aos resultados das instituições de ensino, sendo

classificada como avaliação de segunda geração (BONAMINO; SOUSA, 2012). Todo esse processo influenciou a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, que associou os resultados do Saeb com o fluxo escolar e permitiu o acompanhamento de redes e escolas a partir de metas pré-estabelecidas.

A 3ª série do ensino médio só passou a ser avaliada de forma censitária a partir da edição de 2017, razão pela qual, não se tem uma linha histórica de Saeb e Ideb para os anos finais do ensino médio. A Tabela 1 traz a comparação entre o Ideb de 2017, e suas projeções para 2019 e 2021, das escolas analisadas com o da rede pública estadual do Ceará, no ensino médio.

Tabela 1. Ideb no ensino médio em 2017 e projeções - da rede estadual e escolas A e B

	IDEB 2017	PROJEÇÃO 2019	PROJEÇÃO 2021
REDE ESTADUAL	3,8	4,5	4,8
ESCOLA A	3,1	3,3	3,5
ESCOLA B	6,2	6,4	6,5
META INEP REDE ESTADUAL	4,3	4,5	4,8

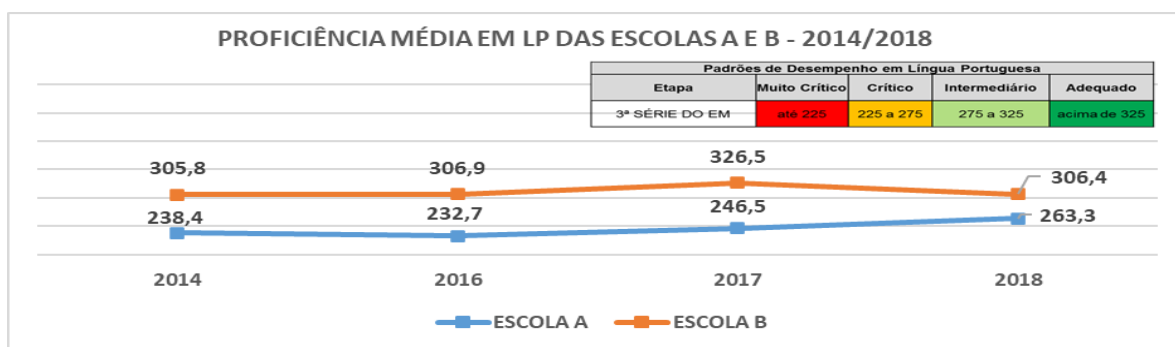
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/MEC.

Em 2017, a escola A, além de não atingir a meta estadual, ficou aquém do resultado estadual em 0,7 pontos. No entanto, a escola B teve resultado acima da média estadual e superou a meta estabelecida para o ensino médio da rede pública cearense em 1,9 pontos. As projeções para 2019 e 2021 reforçam e/ou exacerbam o quadro encontrado em 2017.

No Ceará, a Secretaria da Educação Básica (SEDUC/CE) aplica o Spaece que, a exemplo do Saeb, se utiliza da TRI para a construção do instrumento e análise dos resultados. O Spaece, criado em 1992, apresenta semelhanças ao modelo do sistema nacional, inclusive sofreu inúmeras modificações ao longo do tempo desde sua primeira edição (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2016). Na 3ª série do ensino médio é composto de questões de LP e MT e os seus resultados classificam a rede estadual, as escolas e os estudantes em quatro níveis de proficiência: *muito crítico*, *crítico*, *intermediário* e *adequado*, de acordo com a escala métrica de proficiência³.

O Gráfico 2 traz os resultados das proficiências médias em LP no intervalo de 2014 a 2018 das duas escolas estudadas.

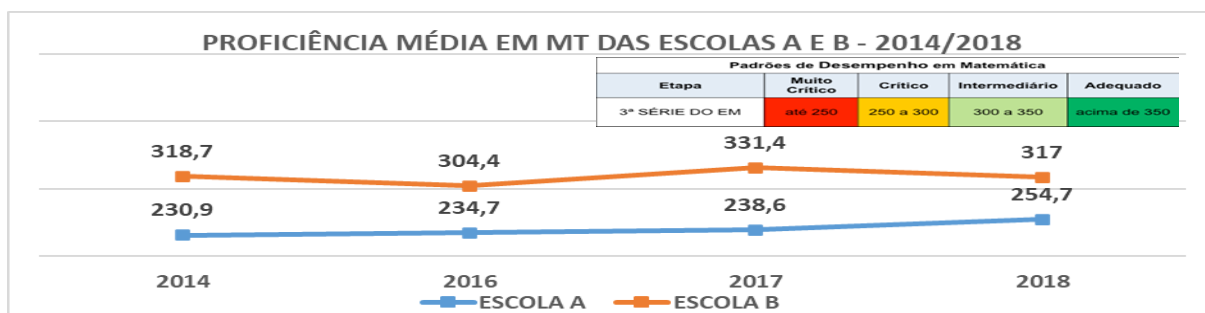
³ Informação disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/o-sistema/o-spaece/>. Acesso em: 29 de maio de 2020.

Gráfico 2. Evolução da proficiência em LP das escolas A e B entre 2014/2018

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/MEC.

A escola A iniciou em 2014 com uma proficiência média de 238,4 e manteve uma evolução crescente até o ano de 2018 atingindo 263,3 pontos, o que representou um salto de 24,9 pontos na escala de proficiência, um crescimento de mais de 10%. Em todos os anos analisados, a escola sempre permaneceu no nível crítico de proficiência. A escola B apresentou um crescimento de 0,6 pontos entre 2014 e 2018, no entanto, no ano de 2017 apresentou um crescimento que a posicionou no nível adequado de proficiência, voltando ao nível intermediário no ano seguinte.

O Gráfico 3 traz a evolução da proficiência média em MT das duas escolas.

Gráfico 3. Evolução da proficiência média em MT das escolas A e B entre 2014 e 2018.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/MEC.

Percebe-se que a escola A iniciou em 2014 com uma proficiência média de 230,9, essa proficiência teve um crescimento constante até atingir 254,7 pontos em 2018, um aumento de 23,8 pontos que fez com que a escola passasse do nível muito crítico para o nível crítico de proficiência. A escola B em 2014 apresentava uma proficiência média em matemática de 318,7 pontos, nos anos seguintes apresentou ondulações que a fizeram cair para 317 pontos em 2018, o que representa um decréscimo de 1,7 pontos na escala. Em todos os anos analisados a escola sempre esteve no nível intermediário de proficiência

As analogias apresentadas não podem se restringir apenas aos números mostrados. O uso da comparabilidade entre instituições em políticas de gestão para resultados deve ser usado com cautela, visto que o mero ranqueamento não é apropriado, mas sim o entendimento de como as suas especificidades podem influenciar nos resultados a fim de que os gestores possam criar mecanismos eficazes de superação (CAMARÃO; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2015).

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Ao compararmos as discrepâncias encontradas entre as taxas de rendimento e os indicadores de desempenho escolar entre as duas escolas, alguns fatores sociais precisam ser levados em conta como possíveis causas dessa diferença: a) Complexidade da gestão – o indicador de complexidade da gestão (ICG) foi elaborado pelo INEP e leva em consideração fatores como matrícula, número diferente de etapas (fundamental e médio) e modalidades (regular, EJA etc.) atendidas pela escola, turnos de funcionamento, dentre outros, para classificar as escolas brasileiras (BRASIL, 2014). Na escola A, o ICG é mais alto quando comparada a escola profissional, pois, apesar da matrícula ser menor que na escola B, a primeira atende diversas etapas e modalidades da educação nos três turnos de funcionamento, enquanto que a segunda atende apenas o ensino médio integrado à educação profissional no turno diurno. Outros fatores devem ser levados em consideração para a determinação do ICG além daqueles que compõem esse indicador. Porém, os fatores associados ao ICG podem influenciar nos resultados educacionais (VITELLI; FRITSCH; CORSETTI, 2018); b) Tempo de permanência do aluno na escola – a escola A tem uma média de quatro horas diárias com os alunos enquanto a escola B essa média é de dez horas. O simples aumento do tempo de permanência não é suficiente para explicar os melhores desempenhos, mas sim a qualidade do tempo pedagógico. Portanto, há que se diferenciar escola em tempo integral, de educação integral, tendo a segunda definição um conceito mais amplo no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos (SCHIMITZ; SOUZA, 2016; GAWRYSZEWSK, 2018). Porém, há consenso entre os autores que o maior tempo de permanência na escola facilita o desenvolvimento da educação integral o que possibilitaria o aumento da qualidade educacional. Desse modo, é possível inferir que o maior tempo de permanência do aluno na escola B pode influenciar na criação e efetivação de estratégias de uma educação de qualidade; c) Seleção de alunos – a escola B, faz um processo seletivo de análise de rendimentos dos alunos no ensino

fundamental e entrevista para admitir a matrícula desse aluno na escola, enquanto a escola A não realiza esse processo. Isso permite a escola B uma maior possibilidade de admitir alunos que já apresentem um determinado desenvolvimento cognitivo. Essa prática pode servir para aumentar as desigualdades entre as escolas, além de influenciar positivamente no desempenho (ALVES et al., 2015); d) Modalidade de ensino médio ofertada pela escola – enquanto a escola A, oferta o ensino médio regular de tempo parcial, sem perspectivas práticas de desenvolvimento competências para exercer uma profissão que irá facilitar a inserção do aluno no mercado de trabalho, a escola B oferta ensino médio integrado à educação profissional, que proporciona essa possibilidade.

Obviamente, o assunto não se esgota aqui, seria necessário um estudo mais aprofundado para a determinação mais exata das causas das discrepâncias nos indicadores de atendimento, rendimento e desempenho apresentados pelas duas escolas estudadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos indicadores educacionais, foi possível perceber que existem inúmeros dados que trazem subsídios para pesquisas acadêmicas e novas políticas educacionais.

Os dados das escolas pesquisadas mostram resultados díspares entre as escolas A e B. Em relação ao atendimento, a escola A, apesar de ter uma matrícula no ensino médio menor que a escola B, apresenta uma complexidade maior em termos de modalidades, etapas e turnos de atendimento. Em relação aos resultados de aprendizagem a escola A mostra dados de fluxo escolar, de Ideb e de níveis de proficiência no Spaece inferiores aos da escola B. Porém, há que se levar em consideração as especificidades de ambas as escolas que podem influenciar nos dados encontrados. A escola A apresenta um ICG maior que o da escola B, além disso, a escola A oferta um tempo de permanência para os alunos menor que a escola B, por fim, a escola B, além de selecionar seus alunos, ainda oferta a possibilidade de uma formação profissional, o que não ocorre na escola A.

Todas essas diferenças e especificidades devem ser levadas em consideração na formulação e determinação das políticas pelos gestores públicos, pois, do contrário, tais políticas podem exacerbar as diferenças e desigualdades entre escolas da mesma rede.

Para finalizar, faz-se necessário destacar, para futuras pesquisas, que para cada indicador analisado acima, poderiam ser realizados inúmeros outros estudos aprofundados, tendo como ponto de partida um maior número de escolas ou escolas com índices

próximos. Com este estudo foi possível compreender que os indicadores educacionais estão relacionados diretamente a políticas educacionais e traduzem parte de um momento histórico, sendo necessário um olhar reflexivo para eles na tentativa de compreender melhor a realidade na busca de superar as dificuldades encontradas.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M.; ÉRNICA, M. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. **Revista Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015011488>.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Uso de indicadores para avaliação diagnóstica de Instituições de Ensino Superior (IES): estudo de caso da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: **XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria-CIGU**. Anais. Arequipa – Perú, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171049/OK%20%20101_00346.pdf1>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BAUER, A.; SOUZA, S. Z. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000100010>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%20LEIS/L9394.html>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. CEB/CNE. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. **Nota técnica nº 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Three generations of assessments of basic education in Brazil: interfaces with the curriculum in/of the school. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

CAMARÃO, V.; RAMOS, J. F. P.; ALBUQUERQUE, F. C. A. Política da gestão por resultados na educação cearense (1995 - 2014). **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 369-391, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10160>>. Acesso em: 27 maio 2020.

CANO, I. Medidas em Ciências Sociais. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 1. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, p. 63-89, 2005.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A.A. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 148-163, 2019. Doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i10.850>.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAWRYSZEWSK, B. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio? **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18 n. 3, p. 826-843, 2018. Doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8651796>.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks/California: SAGE, p. 105-117, 1994. Disponível em: <<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP356/Guba%20%26%20Lincoln%201994.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2020.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/225083749_Mixed_Methods_Research_A_Research_Paradigm_Whose_Time_Has_Come>. Acesso em 29 maio 2020.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 51, p. 139-171, 2006. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/692>>. Acesso em: 29 maio 2020.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Alguns indicadores educacionais de qualidade no brasil de hoje. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

KOSLINSK, M. C.; RIBEIRO, E.; OLIVEIRA, L. X. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “prêmio escola nota dez”. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 804-846, set./dez. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v28i69.4087>.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; FARIAS, M. A. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 532-547, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.5020/23180714.2016.31.2.525-547>.

MEDEIROS FILHO, A. E. C.; RODRIGUES, Y. S.; LOPES, J. M.; PONTES JUNIOR, J. A. F. Fatores associados ao desempenho discente no exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE): uma revisão integrativa. **Revista Expressão Católica**, v. 8, n. 1, p. 88-96, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v8i1.2543>.

MELO, M. P. Metodologia da Pesquisa: Abordagem quantitativa. In: SALGADO, M. U.; M., G. V. V. **Formação superior de professores: módulo 5**, v. 1, Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C.F.; LUCIO, M. P. B. Metodología de la investigación. 5. ed. **Mcgraw-hill/interamericana editores, s.a. de c.v.**, México, 2010.

SANTOS, M. A. B.; FERREIRA, H. S.; SIMÕES, L. L. F. Formação do Professor e Profissionalismo – Reflexões acerca da avaliação externa. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 161-178, 2019. Doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.896>.

SILVA, T.E.V. Avaliação de larga escala e o (pseudo) foco na aprendizagem. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 359-362, 2018. Doi: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2018.37957>.

SCHMITZ, H.; SOUZA, M. C. R. F Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. **Revista Est. Aval. Educ.**, v. 27, n. 65, p. 552-581, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i65.3661>.

SOUSA, L. A. **Análise comparativa do exame nacional do ensino médio (ENEM) via teoria clássica dos testes e teoria de resposta ao item**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação, Fortaleza. 105f, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/48275>>. Acesso em: 29 maio 2020.

SOUZA, A. M. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 153-179, mai./ago. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/78-426-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2020.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: Teoria – Planejamento – Modelos**. 1. ed. São Paulo/SP, IBRASA, 2000.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>>. Acesso em: 28 maio 2020.

VITELLI, R. F.; FRITSCH, R.; CORSETTI, B. Indicadores educacionais na educação básica e possíveis impactos em escolas de ensino médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230065, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230065>.