



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZANDRA FALCÃO GOMES

**AVALIAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO:
UMA ANÁLISE SOBRE O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ**

JOÃO PESSOA
2011

IZANDRA FALCÃO GOMES

**AVALIAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO:
UMA ANÁLISE SOBRE O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia de Almeida Pimenta

JOÃO PESSOA
2011

G633a Gomes, Izandra Falcão.

Avaliação e qualidade de ensino: uma análise sobre o Prêmio Escola Nota Dez / Izandra Falcão Gomes.-- João Pessoa, 2011.

171f. : il.

*Orientadora: Sônia de Almeida Pimenta
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE*

*1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3. Prêmio Escola Nota Dez – avaliação. 4. Qualidade educacional.
5. Aprendizagem.*

IZANDRA FALCÃO GOMES

**AVALIAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO:
UMA ANÁLISE SOBRE O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ**

Dissertação defendida em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sônia de Almeida Pimenta (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Adelaide Alves Dias
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Marileide Melo
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Esteban do Valle

Universidade Federal Fluminense

Dedico este trabalho aos meus pais Josias Falcão (in memoriam) e Maria Joana Falcão, presenças marcantes em minha vida; ao meu esposo querido, Geraldo de Araújo Gomes, companheiro inseparável; aos nossos filhos amados, Eddyer, Kyllier e Chrystier, sustento para seguir adiante sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Maria Santíssima, por terem diariamente renovado minha esperança e força, por terem aquietado minha mente e coração nas horas em que julguei serem as mais difíceis.

A Luiza Barbosa Prestes Falcão, por ter me ensinado que o que vale na vida é viver, que cada pequena coisa tem seu valor por si mesma e por esse motivo é importante e necessária.

À professora Guajarina Prestes (avó), à professora Rute Prestes (tia) e Maria Joana Falcão (mãe), pela valiosa contribuição com a educação de Parintins e do Amazonas, sem dúvida, exemplos que determinaram a minha escolha profissional.

À professora Sônia Pimenta, que me acolheu, que caminhou de mãos dadas comigo durante todo o processo de construção desta dissertação e que nas horas do cansaço e da dificuldade revelava sempre palavras de estímulo e valorização, minha profunda e eterna gratidão.

Às minhas amigas e companheiras de viagens e sonhos, Alcilene Andrade e Maria José Barbosa, o meu mais sincero agradecimento pela presença, confiança e amizade.

Às unidades escolares onde laborei: o IPEI, o Meta e o Colégio Marista Pio X, por terem me dado oportunidade de ver, conhecer, conviver e aprender com o cotidiano escolar.

Aos meus sogros Severino Gomes de Lima e Delayne de Araújo Gomes e a toda a família Gomes, minha família, pelas manifestações de incentivo.

Ao Luiz, Klinger, Emerson e Elissandra meus amados irmãos, Léo e Eliete, anjos em forma de gente, que, mesmo à distância, marcaram presença participando das minhas conquistas e das minhas dificuldades.

A todos os professores e professoras, caminantes da educação, que me deram a oportunidade de aprender e que de alguma forma me ensinaram a acreditar na capacidade de cada ser humano.

Ao Afonso meu agradecimento pela paciência e competência na difícil tarefa de revisão.

À turma 29 do mestrado, colegas que caminham em busca de novas aprendizagens, minha gratidão por tudo que foi construído. Meu agradecimento especial a Kátia Valéria e Edwin pelas partilhas e espírito colaborativo.

Às professoras Adelaide e Marileide, membros da banca de qualificação, pela escuta e significativas contribuições.

Aos professores e profissionais do Centro de Educação, principalmente aqueles com quem tive a oportunidade de maior convivência, Samuel e Rosilene. Meu agradecimento especial à professora Virginia, pela acolhida e compreensão quando tive que fazer outras escolhas, e ao professor Luiz Júnior, pelas valiosas contribuições teóricas.

A Nilza, companheira de todas as horas, pela paciência, convivência e compreensão, obrigada.

Saber e ter pessoas em quem podemos confiar é essencial, saber e ter pessoas que abdicam do seu tempo e do seu espaço para ajudar e propiciar momentos de elevado significado é precioso.

A todos/as minha gratidão pela ajuda em realizar mais um sonho.

RESUMO

Esta dissertação é fruto da pesquisa desenvolvida no município de João Pessoa tendo como foco de investigação o Prêmio Escola Nota Dez, objeto desta pesquisa. Permeando a discussão, temas relacionados às transformações societárias decorrentes da reestruturação econômica e culturais e das políticas públicas educacionais movidas pela reforma educacional da década de 1990 respaldarão o debate acerca do uso das avaliações. Por esse viés analisaremos a política de avaliação em larga escala, sua implementação, consolidação e propagação em território brasileiro. Sequencialmente trabalhamos com a análise da política de avaliação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, cuja materialização se dá no Prêmio Escola Nota Dez. Estruturalmente a pesquisa no seu aspecto epistemológico e metodológico está embasada na Teoria Crítica; nos aspectos procedimentais três instrumentos de coleta de dados foram utilizados: a entrevista, a observação e a análise de documentos. Os resultados da análise confirmam que a política de avaliação municipal é uma reverberação das políticas nacionais, sua estrutura de indicadores e instrumento de acompanhamento são mecanismos de supervisão e controle dos processos educacionais que buscam atingir a qualidade educacional através da modificação da gestão e do currículo escolar para uma concepção gerencialista. Como o foco não é a aprendizagem escolar julgamos que alcance da qualidade educacional fica mais distante de se efetivar. Por fim, considera-se a iniciativa como um processo que precisa ser democratizado, dando abertura para a participação dos professores e de outros profissionais da educação no seu planejamento e desenvolvimento, valorizando os saberes coletivos e criando uma cultura que derive da luta pela escola pública, pela qualidade educacional e pela aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Políticas Educacionais. Qualidade Educacional.

ABSTRACT

This master's thesis is the result of a research carried out in the city of Joao Pessoa, focusing the "Escola Nota Dez" award. Throughout the argumentation, issues related to changes in society resulting from economic restructuring and educational public policies mobilized by the educational reform of the 1990 support the debate about large-scale assessments. Taking this bias as a reference, the policy of large-scale evaluation will be examined, its implementation, consolidation and spread in Brazilian dominion. Subsequently, the evaluation policy promoted by the city of Joao Pessoa will be examined, analyzed as the reverberation of the national evaluation policies legitimized by legal mechanisms as a resource to improve educational quality and as a result of influence enabled by international multilateral organizations. The study object in the political initiative for evaluation/awards accomplished by the "Escola Nota Dez" award. Three research instruments for data collection were used: interview, observation and analysis of normative and instructional documents. Offered by analyzing the results confirm that the policy assessment is a reverberation of municipal policies, the structure of indicators and a monitoring tool are mechanisms for supervision and control of educational processes that seeking to achieve educational quality through changes in management and curriculum school and not about school learning, a factor which we believe is vital to achieve educational quality. Finally, we consider the initiative as a process that needs to be democratized, giving room for teacher participation and others educational professionals in their planning and development, valuing the collective knowledge and creating a culture that derives from the struggle for public schools, the quality of education and learning.

Keywords: Evaluation. Education policies. Educational quality. .

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação em Larga Escala da Educação Básica no Brasil – 1988 a 1994	77
Quadro 2 - Avaliação e Medida da Educação Básica no Brasil – 1995 a 2002	79
Quadro 3 - Ampliação e alteração do Sistema de Avaliação da Educação Básica	80
Quadro 4 - Sistema de Avaliação da Educação Básica criados por Estados Brasileiros – 1990 a 2001	81
Quadro 5 - Comparação das modalidades de avaliação normativa e criterial por níveis	88
Quadro 6 - Apresentação do Prêmio escola Nota Dez – 2009 a 2011	104
Quadro 7 - Indicadores da Avaliação da Gestão Escolar do Prêmio Escola Nota Dez – 2009 a 2011	107
Quadro 8 - Indicadores de Patrimônio e Despesa de Custo do Prêmio Escola Nota Dez – 2009 a 2011	109
Quadro 9 - Indicadores de Avaliação de Atividades Interdisciplinares do Prêmio Escola Nota Dez – 2009 a 2011	111
Quadro 10 - Indicadores de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do Prêmio Escola Nota Dez – 2009 a 2011	113
Quadro 11 - Indicadores de Avaliação de Frequência na Formação Continuada - 2009 a 2011	117

LISTA DE SIGLAS

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANEBC – Avaliação Nacional da Educação Básica
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
DGC – Direção de Gestão Curricular
EI – Educação Infantil
EM – Ensino Médio
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENCEJA – Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ES – Ensino Superior
FCC – Fundação Carlos Chagas
FNDEP – Fórum Nacional em defesa da Escola Pública
FMI – Fundo Monetário Internacional
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA – Instituto de Educação do Amazonas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
IPEI – Instituto de Educação Integral
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE – Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MBA – Master in Business Administration (Mestre em Administração de Negócios)
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PISA – Programme for International Student Assessment
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto para Escola
PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROINFO – Programa Informação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROLICEN – Programa de Licenciatura
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAM – Sistema Acadêmico Municipal
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEJP – Secretaria de Educação de João Pessoa
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação Escolar
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação das Escolas do Ceará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: DA RELAÇÃO ENTRE A PESQUISADORA E O OBJETO DE PESQUISA	14
1.1 A pesquisadora	15
1.2 A pesquisadora e a educação	16
1.3 A pesquisadora, a educação e o objeto de pesquisa	18
1.4 A estrutura da dissertação	26
2 A TRAJETÓRIA: IDENTIFICANDO O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO	29
3 SITUANDO AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA SOCIEDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	44
3.1 A tentativa de consolidar uma nova cultura no cotidiano escolar: as políticas educacionais em pauta	48
3.2 As agências executoras que implementam as políticas e tentam formar uma nova cultura escolar	53
3.3 A política de avaliação e a materialização da nova cultura escolar	57
4 A AVALIAÇÃO COMO VETOR DE CONSOLIDAÇÃO DA NOVA CULTURA ESCOLAR	68
4.1 Contextualizando a evolução da avaliação em larga escala no Brasil	73
4.2 Conceituando a avaliação: suas funções e modalidades	85
5 OS PACTOS QUE FORMALIZAM E POSSIBILITAM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS MUNICÍPIOS	92
5.1 A política de avaliação/premiação e a qualidade educacional	96
5.2 Apresentando os indicadores de qualidade do <i>Prêmio Escola Nota Dez</i>	104
5.2.1 Apresentação do <i>Prêmio Escola Nota Dez</i>	104
5.2.2 O primeiro indicador: A Avaliação da Gestão Escolar	107
5.2.2.1 Patrimônio e despesas de custeio	109
5.2.3 O Segundo indicador: Avaliação de atividades interdisciplinares	111

<i>5.2.4 O terceiro indicador: Avaliação da aprendizagem dos alunos</i>	<i>113</i>
<i>5.2.5 O quarto indicador: Avaliação de Frequência na Formação Continuada</i>	<i>117</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	131
ANEXOS	142

1 APRESENTAÇÃO: DA RELAÇÃO ENTRE A PESQUISADORA E O OBJETO DE PESQUISA

Aqui tenho a minha vida: feita à imagem do menino que continua varando os campos gerais e que reparte o seu canto como o seu avô repartia o cacau e fazia da colheita uma ilha de bom socorro.

Thiago de Mello

A intencionalidade de utilizar esse pequeno trecho do poema de Thiago de Mello se deu por dois motivos: a) a procedência do poeta; b) a imagem que reproduz o menino, o avô (o mestre) e a repartição da colheita. Esse cenário faz parte da fotografia cuidadosamente guardada na minha mente, onde o respeito pelo conhecimento dos mais velhos era inviolável e os ensinamentos obedeciam à lógica da partilha; o que tínhamos /sabíamos, dividíamos com os demais - afinal, Parintins, município há 420 km de Manaus, três décadas atrás, obedecia a uma lógica onde o transporte, a comunicação e os obstáculos da geografia amazônica nos distanciavam das áreas mais urbanizadas - fortalecendo a solidariedade entre os membros da comunidade.

O poeta, um ribeirinho do município de Barreirinha/AM, antigo distrito de Parintins, nele, a imagem do caboclo que desbrava e conhece a floresta numa intrínseca interação de respeito e equilíbrio. Utilizando a linguagem metafórica, tanto a colheita quanto a escola têm uma representação da ilha do Bom Socorro, pois ambas estão no imaginário de salvadoras, de recuperadoras de tudo que foi perdido. Apesar da colheita e da escola parecerem distantes do ponto de vista conceitual e etimológico, no meu imaginário de professora elas se aproximam e dialogam como um menino e um avô, com grande intimidade e sabendo que um poderá ensinar e aprender com o outro. É o próprio Thiago de Mello ao homenagear Paulo Freire que nos enriquece com palavras que ilustram a aprendizagem: “Peço licença para terminar, soletrando a canção da rebeldia, que existe nos fonemas da alegria: canção de amor geral que vi crescer, nos olhos do homem que aprendeu a ler” (MELLO, 1999, p. 36).

A sensibilidade humana de Paulo Freire nos alicerça no sentido de valorizar os ensinamentos que são dados pela vida, as contribuições que gradualmente nos dão lições sobre o mundo que ultrapassam as lições formalizadas, certamente estes ensinamentos estão inseridos no amplo conceito de Educação.

Nesta investigação me permiti ter novas lições e que estas poderão propiciar aprendizagens reveladoras porque, através delas, poderei conhecer um pouco mais sobre mim

(particular e profissional). E se essa possibilidade de exercitar o autoconhecimento existe, posso acreditar na possibilidade de estar contribuindo com a educação escolar.

Dessa forma iniciei minha busca, sabendo que não estava me propondo a pesquisar, estava me propondo a aprender, e a partir desse entendimento, deixei que as perguntas viessem me incomodar. Por onde começar? Que palavras? Que estrutura? Como organizar as ideias textualmente de forma a resguardar o sujeito social que fui até hoje? Assim, preparei essa primeira parte da dissertação me colocando dentro do texto, em primeira pessoa do singular, resgatando um pouco da caminhada e dos vínculos construídos com a educação, com as escolas e com o objeto de pesquisa escolhido. Ainda na introdução – na primeira parte, discorrerei de forma resumida sobre a estrutura desta dissertação tecendo, sucintamente, considerações acerca de cada capítulo e do seu conteúdo correspondente.

Nos capítulos subsequentes registraremos a trajetória teórico-metodológica e a sistematização teórico-conceitual que subsidiaram este estudo, a descrição e análise do objeto e as considerações acerca da pesquisa onde serão ressaltados os nexos que interligam as iniciativas de avaliação/premiação do município de João Pessoa materializada no *Programa Escola Nota Dez*, como constructos que se originam de uma reorganização política para atingir a qualidade educacional.

1.1 A pesquisadora

Nascida em Parintins, interior do Estado do Amazonas, frequentei desde a mais tenra idade as escolas públicas da minha cidade. Em 1984 ingressei no 2º grau, fato que viria a gerar certa interferência por parte dos meus pais na minha escolha, pois era o momento de decidir se faria o 2º grau clássico ou na modalidade profissionalizante¹, que permitiria cursar dois dos três anos do 2º grau em modalidade específica; as opções eram contabilidade ou magistério.

Para meus pais a escolha era óbvia, por dois grandes motivos: primeiro, o magistério era curso que tradicionalmente todas as moças da cidade faziam, exatamente numa sequência de repetição geracional característica do regime patriarcal; o segundo não se distanciava do primeiro, para minha família era importante que eu fosse professora, seria a reedição da profissão do magistério exercido pelas mulheres da família.

¹ Refere-se à organização curricular que instituía a modalidade profissionalizante (técnico) como opção para os estudantes de ensino médio. Instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71 que regulamentava o ensino profissionalizante como opção no 2º grau – nomenclatura da época.

Esses fatores eram utilizados como argumento, forma de tentar convencer-me pelo diálogo, mas, não me convencia, um motivo era mais forte e determinante que os defendidos pela minha família, não fazer o que todas as moças da cidade faziam. Na verdade, não havia uma negação minha em relação ao magistério, mas em relação a ter que seguir a orientação habitual das demais colegas do gênero.

Vencida, começo a estudar o magistério.

Posteriormente, a minha família muda-se para Manaus onde continuo o curso do magistério com habilitação para as séries iniciais – 1ª a 4ª série (LDB 5.692/71), respectivamente no Instituto de Educação do Amazonas (IEA). Lembro-me, com certa nostalgia, do espaço escolar, dos colegas – homens e mulheres, dos professores/as e da rotina escolar que envolvia muitas aprendizagens.

Recordo-me da importante iniciação na vida docente através do estágio supervisionado, do caráter do acompanhamento da sala de aula e suas inúmeras possibilidades de interação mediadas pelas professoras da escola visitada e sistematizadas pelas professoras do Instituto. Na época, interpretei a acolhida gentil dos profissionais da escola como a possibilidade de cooperação nas questões rotineiras da sala, oportunidade de convivência com as questões pedagógicas e, transversalmente, fomento em mergulhar no vasto terreno da Educação Escolar. O período do estágio foi o momento de definição da minha caminhada profissional, o exercício diário efetivado por três meses no ambiente escolar não só propiciou o contato com o cotidiano escolar, como ratificou minha escolha. No término desse período o desejo por outro curso já havia desaparecido, nascia uma professora.

1.2 A pesquisadora e a educação

Penso que a proximidade com a educação formal se deu muito antes de estar inserida no ambiente escolar, do ponto de vista profissional. Quantas vezes minha mãe entrou em nossa casa com os braços curvados pelo peso dos cadernos para serem corrigidos! E quantas vezes a vi, sentada com o livro didático elaborando o planejamento escolar! Outras recordações marcam as visitas que fazia à casa da minha avó; lá estava ela sentada à cabeceira de uma enorme mesa lecionando para quinze, vinte estudantes. Creio que essa convivência, processualmente, foi construindo alicerces que viriam a influenciar as minhas escolhas profissionais.

Formalmente, o exercício do magistério inicia-se concretamente em 1987. A oportunidade veio após pequena seleção feita pelas professoras do IEA com o objetivo de

substituir temporariamente uma professora no Colégio de Ensino Fundamental Professor Herbert Vianna. A experiência com turma da 1ª série do Ensino Fundamental me deslocou da categoria de aluna para professora e repercutiu nas aprendizagens práticas relativas à profissão do magistério, propiciou a convivência com as crianças, suas famílias e suas histórias, além de conhecer o outro lado da escola, vista por outro ângulo.

Em 1990 ocorre a mudança para o estado paraibano, posteriormente ingresso na Faculdade de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba e com isso o meu segundo emprego e minha primeira experiência em uma escola da iniciativa privada.

O Colégio Instituto Pessoaense de Educação Integrada (IPEI) me trouxe oportunidades de aprendizagens; foi ali que encontrei uma família de educadoras engajadas em promover um ensino mais humano. Lá, as primeiras aproximações do conhecimento teórico adquirido na Universidade se confrontaram com a rotina escolar. A maior contribuição dessa escola para minha vida profissional foi a metodologia de encontros e reuniões; havia um espírito de colaboração, uma abertura para os estudos em grupo, para a partilha com os colegas de profissão.

Oportunamente surge a experiência com o grupo de pesquisa do Programa de Licenciatura (PROLICEN), num projeto intitulado Ciências através do Lúdico cujo objetivo principal era a interdisciplinaridade entre as áreas de ciências físicas, biológicas, programas de saúde, matemática e educação física, um desafio audacioso que instigou o grupo envolvido a se lançar em busca de formas e estratégias didático-pedagógicas para aplicação dos conteúdos em sala de aula que favorecessem potencialmente a aprendizagem dos alunos.

Decorrente das experiências adquiridas surge uma nova oportunidade de trabalho na função de coordenadora pedagógica, exercida por oito anos subdivididos no acompanhamento da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio ainda na rede privada de ensino de João Pessoa. Foi no exercício dessa função que despertei o interesse em fazer uma especialização em Psicologia Educacional, fato ocorrido entre 2001 e 2002 no Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.

Outros horizontes foram traçados e com eles uma nova trajetória profissional desponta em 2005. Nessa etapa profissional o desafio lançado é com a gestão escolar, função exercida em dois momentos: como vice-diretora educacional e como diretora geral. A direção geral me propiciou a convivência concomitante com uma escola de categoria privada e outra mista, pois, recebia recursos públicos e privados. Esses dois ambientes educacionais me revelaram uma estrutura organizacional e pedagógica diferenciada: a primeira, um trabalho cujo público era formado por estudantes da Educação Básica (educação infantil ao ensino médio), dentro

da faixa etária estabelecida pela LDB/1996, e a segunda como a modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA), que me conferiram aprendizagens significativas e imprescindíveis para o exercício da gestão.

Envolvida pelas demandas dessa etapa, o comportamento curioso e questionador por respostas no campo da administração da educação me levou a participar de uma formação no campo da gestão. Ingresso em 2007 no Curso *Master in Business Administration* (MBA) na Universidade Católica de Brasília (UCB). Em 2009, participo da seleção do Mestrado em Educação promovido pela Universidade Federal da Paraíba através do Programa de Pós-Graduação em Educação no qual fui aprovada.

1.3 A pesquisadora, a educação e o objeto de pesquisa.

Exatamente nessa etapa, cuja atividade laboral exigia um conhecimento maior sobre as atuais políticas de avaliação nacional, iniciei o curso de mestrado. A pesquisa desenvolvida está inserida no contexto das atuais políticas educacionais onde as avaliações em larga escala ocupam um espaço fundamental para consolidar os objetivos e metas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo como objeto da investigação empírica A política de avaliação/premiação proposta pela PMJP/SEJP e materializada no *Prêmio Escola Nota Dez*.

A temática avaliação é uma variante educacional conhecida por todos aqueles que um dia passaram pelos bancos escolares; assim que iniciamos nossa vida escolar necessariamente passamos a ter uma convivência com as avaliações. É uma prática particularmente conhecida dos profissionais da educação, convivemos com ela durante toda a caminhada laboral, apesar de, em grande parte das experiências educacionais, a avaliação ser vista como um simples “instrumento” de verificação/medição da aprendizagem.

As experiências construídas foram adquiridas, em parte, pela mobilidade funcional dentro das instituições escolares pelas quais passei. Na hierarquia organizacional escolar, cada lugar confere uma forma de utilizar e lidar com as práticas avaliativas. Geralmente, na atividade docente utilizamos a avaliação da aprendizagem; nas funções de gestão outras concepções avaliativas são evidenciadas, com finalidades específicas, mas, tendo como objetivo-fim a aprendizagem. Foram nos últimos três anos da experiência como gestora que passei a conhecer a Avaliação Educacional e sua finalidade de ajuizamento profissional e institucional.

Nos ambientes e contextos vivenciados a avaliação da aprendizagem se restringia a avaliar numa perspectiva de julgamento, de prática valorativa, de classificação. Na época, o

conflito que incomodava e mobilizava discussões e estudos dos professores estava relacionado ao fortalecimento da avaliação da aprendizagem ser concretamente utilizada como prática de mediação do ensino-aprendizagem, pois a visão comum do corpo docente reduzia a avaliação a um instrumento de medição.

Apesar das inúmeras iniciativas de diálogo e formação para os professores, não conseguíamos avançar no sentido de utilizar a avaliação como uma prática de acompanhamento dos processos que envolviam a aprendizagem. Hoffman (2001) esclarece com exatidão a finalidade que buscávamos:

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados de desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais (HOFFMAN, 2001, p. 21).

Creio que não só os percursos individuais, mas também os coletivos quando tomamos o conjunto da sala de aula como referência. Esse olhar, imprescindível do professor, de examinar as manifestações decorrentes do ensino ultrapassam a aplicabilidade de um instrumento de medição. Entretanto, a realidade acompanhada se distanciava bastante do que está sendo posto. Outras questões, como o aspecto político e social da avaliação e sua perspectiva de compatibilizá-la com uma perspectiva de educação mais democrática, eram invisíveis ou pouco perceptíveis.

A título de ilustração, discorrerei brevemente sobre um acontecimento que exemplifica bem a concepção que se tinha de avaliação. Quando professora da 2ª série do Ensino Fundamental fui convocada a ir à sala da coordenadora pedagógica; diante da profissional, observei que ela segurava uma prova que eu havia elaborado, senti que a conversa iria girar em torno do instrumento avaliativo. Conforme pressenti, a coordenadora questionava a elaboração do instrumento, afirmando ser incompatível com a concepção da escola.

Na orientação da profissional eu deveria dar novos contornos ao instrumento, inserindo contextos que pudessem situar o estudante para o que estaria sendo “cobrado”, reiterava que a prova deveria ser leve, interessante, prazerosa e, sobretudo, se compatibilizasse com a aula e com a forma metodológica com que o conteúdo foi apresentado e discutido. Indicou-me a leitura de duas referências bibliográficas sobre o tema. Num certo trecho o texto parecia estar direcionado para mim.

Afogados em uma sociedade competitiva e apressada como a nossa, não podemos mais capitular, vendo-a interferir tão marcadamente no interior da Escola, “forçando” o professor a tornar-se somente o repetidor de matéria pronta, que tem um fim em si mesma (ou nas diferentes avaliações). (RONCA; TERZI, 1991, p. 73).

E reitera:

Ao contrário, a missão do mestre é ajudar as crianças e os jovens a perceberem-se como cidadãos, parte (des) integrante de um mundo que reclama cada vez mais de sua participação responsável. [...], deverá preocupar-se em mostrar que o conteúdo científico estudado situa-se como parte (in) significante de uma realidade muito mais ampla [...] (RONCA; TERZI, 1991, p. 73).

Naquele momento, início de carreira docente, não havia me ocorrido essa ligação escola-sociedade proposta pelos autores e a necessária e urgente interlocução da escola com a sociedade. A crítica à concepção de educação estática que se reflete em nossas salas de aula, ao tempo que instiga os/as professores/as a (re) construírem seu planejamento de ensino e dar outro significado às práticas avaliativas fica evidente nas palavras dos autores.

A situação narrada jamais foi esquecida, exatamente porque marca o rompimento, a mudança. Percebi o quanto eu também reproduzia essa cultura avaliativa quantitativa.

Nesse exercício memorial, além do resgate de situações adormecidas, fui observando o quanto esse tema fez parte dos meus questionamentos, das minhas ações, numa relação de proximidade estreita e determinante para a definição da escolha do tema de pesquisa.

Denzin (2006, p. 36) ressalta a importância de o pesquisador estar “munido do paradigma e da história pessoal, concentrando-se em problema empírico concreto para examinar”. Dessa forma, a vivência com o ambiente escolar foi desencadeando o interesse pelo objeto de pesquisa e todos os passos seguintes são decorrentes do encantamento da profissional da educação pela educação.

Retomando as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, o que se observava era uma pouca mobilização do grupo de professores e profissionais da educação para a reflexão acerca dos processos avaliativos, geralmente encobertos por uma forte cultura em organizar uma prova mais difícil, de criar estratégias preventivas contra a “cola”, de responsabilizar o aluno, de utilizá-la como mecanismo de poder e de disciplina, características que marcam a prática docente no uso da avaliação e que contradiz sua real função.

Na situação narrada a coordenadora sinaliza para a “má elaboração do instrumento avaliativo”, expressão que provocou a minha desestabilização e, conseqüentemente, lançou-

me à procura de novos caminhos visando alcançar respostas para interrogações que me incomodavam. Hoje, ao remoer essa história, fico me indagando o sentido do questionamento e vejo que a importância dada ao instrumento, de certa forma, denunciava a preocupação com os resultados que surgiriam após a realização da prova e não com os processos de construção da aprendizagem que deveriam ocorrer em sala de aula. Porém, devo admitir que essa ocorrência desestabilizou-me. Um trecho do pensamento de Morin, quando sinaliza o encontro do homem com as incertezas, caracteriza bem o meu confronto.

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em tudo que é ligado (MORIN, 2000, p. 84).

É nessa lógica de mudança que, posteriormente, exercendo a função de coordenadora, me vi em situação onde a intermediação entre educadores e educandos se colocava como o meu maior desafio. Entender as necessidades da sala de aula, sua dinâmica e as inúmeras situações decorrentes das atividades didático-pedagógicas era visto não só como desafio, mas, como conquistas resultantes das pequenas mudanças ocorridas na escola. Movimentar um olhar reflexivo dos professores/as para o diálogo com o projeto político pedagógico com vistas à melhoria do ato pedagógico foi o caminho definido para estimular o debate para a temática da avaliação.

Ainda movida pela lógica da mudança, em seguida, na função de gestora, tenho meu primeiro encontro com a expressão “Avaliação em larga escala”. Na verdade a expressão era apenas o anúncio de uma estrutura de avaliação abrangente cuja concepção se distanciava do aluno/a, da sala de aula e se projetava para professores e para a escola. Como todo início, a curiosidade aparece refletida em questionamentos que foram se alternando à medida que fui me identificando com os mecanismos de monitoramento tecnológico, os conceitos que permeavam o elenco de descritores utilizados.

Esse sistema de avaliação em larga escala que experienciei obedecia a algumas diretrizes: diagnóstico, monitoramento, acompanhamento, registro e (re) planejamento, tendo como objetivo principal a qualidade acadêmica. No meu lugar de gestora, o papel de utilizar o resultado da avaliação como instrumento de monitoramento amplo dos resultados para fins de gerenciamento e (re) definição de estratégias para as mudanças no planejamento escolar. É nesse contexto que a ênfase aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) começa a exercer forte pressão na

dinâmica escolar gerando uma razoável inquietação entre professores, educandos, famílias e gestores escolares (coordenadores, vice-diretores e diretora).

A associação da experiência de um sistema de avaliação em larga escala de dimensão interna e a absorção dos dados nacionais resultantes das avaliações promovidas pelo Estado compreende diferentes concepções, diretrizes, metodologias, além de movimentar a busca por um leque de informações e dados que, antes de qualquer iniciativa, necessariamente deveriam ser entendidos para posteriormente serem minuciosamente estudados, categorizados e cruzados a fim de dar condições operacionais de organicidade, definição de objetivos e metas a serem perseguidas.

Nesse recorte de tempo, cuja abrangência inicia na experiência como professora e se estende à de gestora, necessariamente fui me deslocando para outros lugares, vivendo intensamente as atribuições de cada função. A convivência com a rotina escolar, os diálogos com outros profissionais, as leituras, as ações construídas, vão se somando, surpreendentemente percebo que as mudanças favoreceram o meu amadurecimento pessoal e profissional. Os desafios e as conquistas embora muitas vezes tenham contribuído para a reflexão, também forjaram iniciativas (ações) pessoais que me enriqueceram.

Ao resgatar essas lembranças, recupero ideias inocentes que por muito tempo compunham o meu eu profissional e que funcionaram como alicerce para que hoje eu possa olhar para trás e reconhecer como essas experiências e conflitos foram importantes.

No início, na função de professora e coordenadora uma preocupação em construir contribui para a construção de um processo de avaliação da aprendizagem onde efetivamente se mantivesse um profícuo diálogo entre o conhecimento, planejamento, aula, professor/a, aluno/a num entrelaçamento constante e equilibrado, na função de gestora, compreender e utilizar a avaliação como meio necessário de gerenciar com eficiência uma unidade escolar, o conhecimento dos professores e alunos.

Nesse contexto, vejo no pensamento de Hoffman (2001) sentidos que nos ajudam a compreender qual a finalidade e objetivos da avaliação na contemporaneidade, uma vez que os:

[...] estudos contemporâneos alertam sobre a diferença entre pesquisar e avaliar a educação. **Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada.** Observar, compreender, explicar uma situação não é

avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo (HOFFMAN, 2001, p. 20, grifo nosso).

Temos assistido em propostas avaliativas que instrumentalizam pesquisas, iniciativas que têm favorecido e direcionado o olhar para o ambiente escolar e as questões pertinentes ao cotidiano e processos de ensino e aprendizagem, além daqueles relacionados à gestão. Todavia, a ação oriunda desses diagnósticos nos parece distante daquilo que se almeja.

Com base na experiência vivida é possível afirmar que esse modelo de avaliação que estamos nos propondo a estudar possui uma estrutura extremamente abrangente, caracterizada por objetivos e finalidades específicas desse modelo avaliativo. Generalizando, as características das avaliações em larga escala, publicamente conhecidas, obedecem à mesma estrutura: prova para verificação das competências dos alunos/as nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências somada aos questionários socioeconômicos e contextuais para alunos/as, professores/as, diretores/as e escolas onde serão investigados fatores associados ao desempenho dos alunos/as.

Essas avaliações ao proporem uma ampla investigação (*in*) diretamente impõem uma ideia de que as escolas irão superar suas dificuldades rapidamente, que as boas escolas são aquelas que estão modeladas dentro dos padrões impostos. Além do mais, quando passamos a nos preocupar com o rendimento dos alunos e quando eles efetivamente superam as marcas anteriores, não significa que houve melhoria educacional, mas uma melhoria acadêmica caracterizada pelo maior acúmulo de conhecimentos requeridos nas provas. Esse tipo de prática se circunscreve, conforme Geraldini (2003, p. 113), “no preparo cognitivo necessário para o homem desempenhar suas tarefas e funções demandadas”.

Para além desse argumento, é preciso alertar que o resultado obtido pelos alunos submetidos a esse modelo de avaliação, não é possível afirmarmos que o resultado responde a real aprendizagem dos estudantes. O cotidiano escolar é permeado por muitas contradições, dentre elas os processos desiguais de aprendizagem. Como destaca Hoffman (2001), tais ações correspondem a uma parte do processo de aprendizagem, existem outros pontos que devem ser considerados, dentre eles, a condição de trabalho e de formação dos profissionais de educação.

As palavras da autora ecoam entre outros pesquisadores que reforçam que estamos tratando de um novo modelo de avaliação, que dentre seus pressupostos não há apenas o interesse de avaliar com vistas à melhoria dos processos educacionais, mas em criar uma cultura mais competitiva, capaz de mobilizar os autores escolares à melhoria de suas

atividades em busca de uma eficiência organizacional. De fato acreditamos que essa política precisa ser complementada por outras ações que favoreçam o uso desses resultados pelos profissionais da educação e pelos professores, a fim de criar uma cultura de autoavaliação, de buscar junto ao coletivo escolar ações que venham equacionar as questões mais graves e mobilizar a comunidade docente para a construção de um planejamento que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Precisamos romper com essa lógica de ranquear as escolas, de utilizar seus resultados para comparações desiguais, de responsabilizar professores/as e alunos/as por questões que ultrapassam seu fazer ou estão acima de suas possibilidades. Retomando Hoffman (2001), esses resultados avaliativos estão a serviço e comprometidos com ações que favoreçam mudanças profícuas no ambiente escolar e não exatamente para estimular uma cultura competitiva como se tem observado.

Dando continuidade, a nossa experiência em relação à estrutura da avaliação em larga escala assemelhava-se à estrutura das avaliações nacionais, induzindo a pensar que o modelo das avaliações públicas é referência para a construção de outros instrumentos similares que atenderão às redes estaduais, municipais e às escolas da iniciativa privada. Essa propagação tem seu aspecto positivo quando visa obter respostas para criação de políticas mais peculiares; por outro lado, essa prática pode estar sendo utilizada apenas para responder questões de política partidária, dentre outras.

O aumento do uso das avaliações tem fomentado críticas que alertam para seu uso compulsivo e sem finalidades, razão pela qual se precisa registrar que esse crescimento das avaliações não é algo isolado, sua incidência possui uma abrangência incalculável levando pesquisadores a alertarem sobre sua crescente e acelerada propagação. Afonso tem utilizado a expressão “obsessão avaliativa” para descrever esse fenômeno:

Num número crescente de países e de uma forma mais explícita e intencional do que em outros momentos ou conjunturas históricas e sociopolíticas, a avaliação vem ampliando consideravelmente suas fronteiras e diversificando presença, passando a incidir não apenas em dimensões mais específicas das políticas educacionais (como as tem dado grande centralidade a comparação nacional e internacional do resultado acadêmico dos estudantes), como, também, contribuindo para a definição, implementação e controle das políticas educacionais (AFONSO, 2007, p. 12).

Ou seja, assistimos à proliferação de um modelo avaliativo que embora beneficie o controle dos dados, o registro estatístico e a memória dos eventos têm favorecido um comportamento de vigilância e competitividade que pode desencadear um clima de

comparação e exclusão, depondo contra o compromisso ético e solidário, princípios valorosos que devem ser incentivados dentro do ambiente escolar.

Na experiência vivenciada, o impacto da avaliação em larga escala modificou o clima organizacional da escola ocasionando questionamentos de pais e professores/as, particularmente observados em dois momentos: no lançamento do projeto (avaliação) e na aplicação do instrumento. No primeiro momento a queixa dos professores girava em torno da vigilância por parte da instituição, da padronização do currículo e do ranqueamento (gerado pela classificação das escolas) e, no segundo momento, a evidência de que os descritores elencados no instrumento avaliativo, presentes na matriz de referência, eram incompatíveis com a matriz curricular utilizada na escola de João Pessoa, que seguia a seleção de conteúdos para o vestibular local. Essa constatação provocou a reação dos professores e levou as famílias a questionarem a ação educativa e pedagógica da escola.

Diante das inúmeras e diversificadas interrogações por parte das famílias e dos/as professores/as outras questões passaram a fazer parte desse repertório. Do ponto de vista endógeno (escola onde a experiência aconteceu): o que de fato queremos com a instituição desse processo de avaliação? Por que não houve a participação da comunidade acadêmica na elaboração desse instrumento? A construção de um referencial curricular não irá comprometer a autonomia pedagógica da unidade escolar e do professor? Concomitante, pontos relacionados à avaliação em larga escala na perspectiva nacional (exógeno) também são evidenciados. Qual a intencionalidade dessa iniciativa? Avaliar, de fato, garantirá uma escola de qualidade? Como esses dados serão trabalhados em cada unidade escolar? Que escola queremos? Essa turbulência de indagações sinalizava o incômodo e a incompreensão do processo, a suspeita sobre a real finalidade e sobre a relação entre a avaliação e melhorias qualitativas para aprendizagem.

Inicialmente foram essas as questões que me colocaram a caminho; contudo, após encontros com a orientadora, leituras e primeiras produções o projeto foi se redefinindo, adquirindo um formato afinado onde as proposições que norteavam o trabalho passaram a ser: a) Em que contexto esse modelo de avaliação em larga escala passa a ser utilizado no Brasil? b) Qual a finalidade e funcionalidade desse modelo avaliativo? c) Como esta política pública de avaliação reverbera no município de João Pessoa? O *Prêmio Escola Nota Dez* é uma política gerencial ou educacional?

Certamente as respostas foram se construindo ao longo da pesquisa, a partir da apropriação do fundamento teórico, da coleta e análise dos dados e da interpretação resultante da interlocução do conjunto de fatores, pois, “toda pesquisa é interpretativa; guiada por um

conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (DENZIN, 2006, p. 34). Em relação ao conjunto de crenças e de sentimentos citados por Denzin, verificamos haver uma capilaridade de estudos sobre o tema cujas abordagens se diferenciam de acordo com as concepções de cada autor/a provenientes, provavelmente, das suas escolhas teórico-epistemológicas.

A literatura relativa à avaliação no enfoque que optamos direciona para a análise que considera as implicações de ordem econômica e cultural reatualizadas para agir na pós-modernidade. Obviamente, estamos cientes de que as matrizes de gênero, etnia, classe têm em seu campo epistemológico um caminho de entendimento diferente do nosso, fato que não negamos; entretanto, nossa opção de pesquisa considera, prioritariamente, as análises que se originam no campo político-econômico. Dessa forma, o modelo de pesquisa adotado corresponde a um imperativo particular justificado pela forma como entendemos e interpretamos a sociedade e seus fenômenos.

1.4 A estrutura da dissertação

A estrutura da dissertação passou por um longo processo; o percurso da pesquisa foi me deslocando, foram desvios provocados por equívocos, confronto de ideias, otimização do tempo e outras situações de menor importância. Entretanto, a arquitetura que encontramos para chegar à questão central obedeceu a uma diretriz que, nesse momento, acreditamos ser o caminho. Como lembra Thiago de Mello na epígrafe inicial, aqui registro parte da minha história profissional que foi sendo construída paulatinamente, ao longo da minha vida, que carregou comigo como experiência valiosa, pois, ela é resultante das partilhas ocorridas socialmente e continuamente.

As nossas histórias pessoais são construções que se solidificam a partir do entrelaçamento da dinâmica individual com a coletiva, situação que atualmente experimento com novo formato, na construção das ideias que compõem esta investigação. É nesse gesto de repartição e troca que vamos redefinindo a caminhada, direcionando um novo passo, definindo uma nova forma e jeito de fazer que não seja único, inédito, mas que corresponda a um movimento singular próprio de cada pesquisador/a.

A estrutura que definimos para a organização desta redação resulta desse tempo e processo e está dividida em capítulos com os seguintes temas: 1. Apresentação: da relação entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa; 2. Trajetória: identificando o caminho teórico - metodológico; 3. Situando as transformações na sociedade e suas implicações na educação; 4.

A Avaliação como vetor de uma nova cultura escolar; 5. Os pactos que formalizam e possibilitam a avaliação em larga escala nos municípios; e 6. As Considerações Finais.

A definição da questão central desta dissertação está no Capítulo II – Considerações teórico-metodológicas, onde estão contidos os objetivos, procedimentos e percurso metodológico, o campo teórico, os autores de referência. O citado capítulo intitulado “Trajetória: identificado o caminho teórico - metodológico” é o reflexo do período de pesquisa bibliográfica cujo objetivo é a apropriação das produções teórico-científicas que embasam as pesquisas educacionais, é o alicerce que sustenta as investigações que me propus a fazer.

Essa trajetória de escrita do capítulo teórico-metodológico possui verossimilhança com o caminho que os rios escolhem para si, as barreiras naturais que encontram e que promovem o desvio impondo a escolha de novos trajetos, são os desvios que irão formalizar outro desenho sem, contudo, parar. O rio e a pesquisa são entendidos como busca interminável pelo conhecimento e que obedece a um imperativo comum, a continuidade.

A opção teórico-metodológica apoia-se na pesquisa qualitativa que valida fatores que se entrelaçam para analisar e dar respostas para determinados fenômenos, favorecendo a abrangência e os aspectos não mensuráveis. Essa opção está associada à Teoria Crítica que nos subsidiará no desvendamento e análise crítica das situações que permeiam o objeto pesquisado. Essa abordagem teórica será utilizada nesta dissertação na sua visão recontextualizada, que considera os princípios da Escola de Frankfurt com a devida ampliação que a sociedade pós-moderna exige.

O Capítulo III compõe a primeira parte da pesquisa bibliográfica, delimita a influência/interferência econômica nas políticas educacionais materializadas nas ações dos organismos multilaterais, como também as implicações culturais que têm reflexo nas práticas que se cristalizaram nas políticas e nas ações escolares. Outras questões que derivam desse contexto como princípios do mercado e gestão gerencialista serão trabalhadas em interlocução com as perspectivas educacionais que caracterizam o atual cenário escolar. “Situando as transformações ocorridas na sociedade e suas implicações na construção das políticas educacionais” é o título do capítulo que conta com o subtema: “A tentativa de consolidar uma nova cultura no cotidiano escolar: as políticas educacionais em pauta”; “As agências executoras que implementam as políticas e tentam formar uma nova cultura escolar”; “A política de avaliação e a materialização da nova cultura escolar”. Este capítulo foi construído na tentativa de responder a primeira questão norteadora: *Em que contexto esse modelo de avaliação passa a ser utilizado no Brasil?*

No Capítulo IV, o tratamento dissertativo tentará em seu conjunto responder a questão norteadora: *Qual a finalidade e funcionalidade desse modelo avaliativo?* Tentaremos construir um argumento que coloca a avaliação como principal vetor para a consolidação do quase da pedagogia gerencialista, sua implementação no Brasil e suas finalidades e modalidades, certificando a sua atualização conceitual às demandas da sociedade pós-moderna. Com essa definição o capítulo quatro tem como tema: “A avaliação como vetor da nova cultura escolar”, e como subtemas: “Contextualizando a evolução da avaliação em larga escala no Brasil”; “Conceituando a avaliação: suas funções e modalidades”.

No Capítulo V buscaremos descortinar os elementos que pressionam a construção de políticas públicas educacionais municipais, presumindo que estas atendem a um direcionamento gerencial que impulsiona a escola, através de estratégias pedagógicas que visam formar cidadãos que convivam com a nova ordem societária. O citado capítulo tem como título: “Os pactos que formalizam e possibilitam a avaliação em larga escala nos municípios” e como subtítulo: “A política de avaliação/premiação e a qualidade educacional”; “Apresentando os indicadores de qualidade do *Prêmio Escola Nota Dez*”, ambos serão discutidos norteados pelas seguintes questões: *Como esta política pública de avaliação reverbera no município de João Pessoa? O Prêmio Escola Nota Dez busca, através dos seus indicadores, adequar as escolas municipais a uma cultura gerencialista?*

Nas Considerações Finais retomaremos os objetivos definidos para esta pesquisa situando o alcance dos mesmos, o contexto e o entendimento a que se chegou a partir do processo investigativo. Oportunamente analisaremos o caráter relevante da pesquisa para que se conheça e se entenda o contexto, a política e as relações socioculturais que se travam na sociedade contemporânea.

2 A TRAJETÓRIA: IDENTIFICANDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho.

Thiago de Mello

Esta pesquisa tem como título *Avaliação e qualidade de ensino: uma análise sobre o Prêmio Escola Nota Dez*. O estudo busca investigar as políticas de avaliação escolar promovidas pela Secretaria de Educação de João Pessoa, sua concepção, seus procedimentos operacionais e indicadores. O interesse pelo tema foi determinado pela nossa última experiência profissional, cujo exercício laboral exigia uma dinâmica de monitoramento de dados relacionados ao resultado da aplicação do instrumento avaliativo em larga escala em colégio da rede de ensino privada.

Tal experiência desencadeou a busca por literatura específica e a motivação para a pesquisa, aprofundar o conhecimento na temática educacional e delinear dentro da vasta literatura o nexos que permite fazer as interlocuções com o objeto de pesquisa escolhido e as demandas educacionais locais. Nesse percurso, caracterizado pelo movimento de idas e vindas, provenientes do processo investigativo, em que os fios condutores foram tecidos, permitindo a definição do percurso teórico-metodológico e das etapas inerentes à pesquisa.

Estas considerações sobre a trajetória do processo de pesquisa valorizam o intervalo entre o início das leituras e as definições a que chegamos, dando um significado singular ao movimento e ao tempo. O movimento por mobilizarmos ações que favorecem a aproximação com o que se pretende investigar, e o tempo, pelo necessário período de maturação que precisamos para ponderar as ideias. Ou seja, a caminhada é processo; assim sendo, é imprescindível que seja aproveitada plenamente.

Como nos chama a atenção Thiago de Mello na epígrafe inicial deste capítulo, não há um caminho novo, mas um jeito diferente, particular de construção. O valor das conquistas está no processo, entendendo este não só como movimento, mas como o sentido que transmite incompletude, continuidade/descontinuidades e descobertas, significado que valorizamos, pois, a importância dos avanços e recuos na construção do novo assegura a retomada, o reinício, o nascimento de novos valores e aprendizagens. Nesse aspecto, ao descrever as características de um investigador qualitativo, Ludke (1986, p. 13) faz a seguinte proposição: “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”.

Neste capítulo, há uma intenção de descrever a nossa trajetória na pesquisa, indicando o campo epistemológico, as abordagens e escolas teóricas que definimos como referência, de expor e justificar o porquê da questão norteadora, a importância do estudo da temática para a pesquisa educacional, os objetivos traçados e os argumentos que irão justificar as escolhas do campo epistemológico/teórico/metodológico, a técnica de análise dos dados e os instrumentos de coleta de dados.

Um dos aspectos que julgamos importante no campo da pesquisa é a sua definição, pois é a partir do que queremos investigar, como iremos fazer e com que literatura trabalhar que iniciamos os primeiros passos rumo à efetivação da pesquisa e análise do objeto a ser examinado. É em consequência das nossas escolhas, favorecidas pela história e concepções de vida, que acreditamos estar situados dentro da pesquisa qualitativa, entendendo que esta se caracteriza como uma atividade humana e social que

[...] traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador [...] como membro de um grupo determinado e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa, valores, princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Trabalhar com a pesquisa qualitativa sugere um tipo de sujeito, com características e concepções que se compatibilizam. O pesquisador deve ter uma sensibilidade mais flexível e abrangente e seu papel, entre outros, é de servir de veículo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que surgem.

A pesquisa qualitativa, especificamente, exige um sujeito com características que se encaixam na abertura para o novo, que fogem da especificidade excessiva, que valorizam a criticidade e a busca incessante por respostas; que não só se interesse pela apropriação das verdades que permeiam o objeto investigado, mas, pela consequência delas para a sociedade; que não se fixe em conclusões, mas, valorize os processos que determinaram tal fim.

Como registramos no capítulo introdutório, a cada período que vivemos trabalhamos e interagimos com o ambiente e com as pessoas (in) voluntariamente, e a partir dessas relações, ou em consequência delas, vamos adquirindo novas formas de tratar, conviver e compreender o mundo, perspectivas que denotam uma mobilização para nos adaptarmos às novas situações. No caso particular da pesquisa qualitativa, a ideia de movimento é uma constante, pois seus paradigmas adotam inúmeras formas e contornos, retratadas por Denzin (2006) como uma espécie de “movimento reformista” que “abrange múltiplas formulações paradigmáticas,

incluindo críticas epistemológicas e éticas complexas” pressionando para as mudanças que correspondem aos apelos da sociedade de determinada época.

Nos parágrafos seguintes tentaremos situar, do ponto de vista histórico, a pesquisa qualitativa e as inúmeras pressões que impulsionaram mudanças, fecharam arestas, provocaram aberturas, adaptaram-se para o novo a fim de interpretá-lo sem se distanciar dos seus princípios. Nesse sentido, adotaremos um recurso narrativo mais didático, percorrendo a história da pesquisa qualitativa e seu processo de construção e reconstrução, sempre permeado pela dinâmica histórica, política e social.

A pesquisa qualitativa ao longo do tempo tem fornecido lastro para as diversas disciplinas das ciências humanas e de outros campos da ciência, favorecendo um debate abrangente sobre uma capilaridade de temas. No seu entorno, encontramos grupos de tradições heterogêneas que se utilizam dos seus termos conceituais e suposições para redefinirem suas composições e interpretações. Somados aos condicionantes históricos permitem o desenvolvimento de novos olhares e saberes investigativos assinalados por Denzin (2006, p. 38) como “[...] tensões, contradições e hesitações. Essa tensão age em um vaivém, entre a ampla e incerteza sensibilidade pós-moderna, e as concepções positivistas, pós-positivistas e naturalistas mais definidas, mais tradicionais desse projeto”.

Tal pressuposto assinala as rupturas e associações de pressupostos teóricos que foram se estruturando permitindo contornos mais flexíveis para análise dos fenômenos. Ao apontarmos nossa escolha pela pesquisa qualitativa, buscamos nesse campo epistemológico os fundamentos que propiciam um olhar crítico sobre aquilo que é examinado, considerando seus fatores históricos, sua dimensão política e, sobretudo, o determinante temporal que atualiza a conjuntura em que vivemos. À luz dos estudos de Denzin (2006), registramos o percurso da pesquisa qualitativa, cuja complexidade das fases ilustra as definições e influências desencadeadas por cada momento histórico. Ei-las:

- 1) O *tradicional* (1900-1950): associado ao paradigma positivista, fundacionalista;
- 2) O *modernista* ou da *era dourada* (1950-1970): marcada pelo aparecimento de novas teorias interpretativas como etnometodologia, fenomenologia, teoria crítica, feminismo. O pós-positivismo funcionou como um poderoso paradigma epistemológico;
- 3) *Gêneros (estilos) obscuros* (1970-1986): período marcado pelo parcial esgotamento de paradigmas, métodos e estratégias. O aporte teórico era variado, representado pelo interacionismo simbólico ao construtivismo, passando pela investigação naturalista, o positivismo e o pós-positivismo, a fenomenologia, a etnometodologia, a teoria crítica,

a teoria marxista, a semiótica, o estruturalismo, o feminismo e diversos paradigmas étnico-raciais;

- 4) A *crise da representação* (1986-1990): período marcado por novos modelos de verdade, de método e de representação. As epistemologias críticas pediam espaço, dentre elas as feministas e não brancas, da crítica social que passa a considerar a economia da informação e as tecnologias de massa para determinar uma nova política de textualidade. Também é preciso registrar a crise de representatividade gerada a partir da análise da diferença entre a redação e o trabalho de campo, elo que defronta a experiência e o texto. Além da questão da representatividade, a crise de legitimação que traz à tona questões como a validade, confiabilidade e objetividade das investigações. Nesse contexto, duas perguntas irão marcar esse período: Como os estudos qualitativos devem ser avaliados no momento contemporâneo pós-estrutural? É possível realizar mudanças no mundo se a sociedade é apenas e sempre um texto?
- 5) O *pós-moderno* (1990-1995): esse período foi marcado pelo empenho em busca de respostas para a crise provocada no período anterior. Assim, as teorias passaram a ser interpretadas como narrativas de campo tendo, nos autores, o empenho para representar o outro; abandonam-se alguns conceitos, dentre estes, o do observador distante e se delineia uma pesquisa mais voltada para a ação, participação e ativismo. Registra-se uma tendência por teorias mais locais que se ajustam a problemas específicos, particulares;
- 6) A *investigação pós-experimental* (1995-2000): os autores pós-experimentais têm vinculado seus estudos buscando assegurar uma sociedade mais democrática; dessa forma a investigação está centrada nas necessidades da localidade e da população;
- 7) O *futuro, que é a atualidade* (2000): trata do discurso moral, aquele que considera as ciências humanas e sociais o solo para diálogos críticos acerca de temas como raça, classe, gênero, etnia, globalização, Estado-nação, liberdade, comunidade e democracia.

Diante das demarcações históricas assinaladas, verificamos que o campo da pesquisa tem revelado uma complexa movimentação da sociedade em busca de compreensão dos fenômenos e nesse intuito tem modificado a sua própria forma de interpretá-los. Apesar dos períodos estarem hierarquicamente organizados é preciso considerar que não existe sequência para os acontecimentos e para seu tratamento; segundo o mesmo autor, as fases destacadas

marcaram distintos momentos, mas continuam presentes atualmente e se materializam de diversas formas no cotidiano acadêmico.

Compondo nossa trajetória de escolhas, no campo teórico nos identificamos com a Teoria Crítica, uma teoria interpretativa que preserva a habilidade de romper e de contestar o *status quo*, sentido que se entrelaça aos princípios da pesquisa qualitativa. Se a pesquisa qualitativa se impôs ao longo do tempo interagindo com a história dando sinalizações para busca por respostas compreensivas, a Teoria Crítica vem inicialmente questionar as estruturas sociais conservadoras e inflexíveis, as mutações capitalistas, a discriminação racial e de classe e a condição da mulher. Para além, a teoria autoriza o espaço para as discordâncias, favorecendo dentro do seu construto teórico que diferentes escolas se arvorem. Nas palavras de Giroux (1983), seria assumir um espaço para a autocrítica.

Se a teoria vai se dirigir para além do legado positivista da neutralidade, ela deve desenvolver a capacidade de ser meta-teoria. Isto significa que ela deve reconhecer os interesses carregados de valores que representa e ser capaz de refletir criticamente tanto sobre o desenvolvimento histórico ou a gênese de tais interesses, como sobre as limitações que eles possam apresentar dentro de certos contextos históricos e sociais. (GIROUX, 1983, p. 33).

Nesse contexto, olhamos, no sentido da análise, para o objeto definido nesta pesquisa e construímos uma linha imaginária e histórica que demarca o uso da avaliação e as concepções que iram defini-la conceitualmente. Certamente os movimentos sociais também influenciaram os fenômenos educacionais. Como Giroux afirma, não só a Teoria Crítica sofrerá as mudanças determinantes dos contextos históricos e sociais, mas também os fenômenos que caracterizam a sociedade. É sobre os interesses e determinantes desses movimentos históricos que a Teoria Crítica deve refletir criticamente.

Percebendo as similitudes que nos ligam à Teoria Crítica, estreitamos nossos estudos e nos aproximamos dessa abordagem. Quando descrevemos a pesquisadora, em determinado momento da introdução desta dissertação, assumimos o nosso papel na seguinte frase: nasce uma professora. Com essa declaração queremos (re) afirmar nosso compromisso com a sociedade, com a educação (entendida como ação que fomenta um pensar emancipatório) e com a coletividade. Estar laborando em escolas e ser um profissional da educação nesse momento histórico é estar assumidamente vestida pela ideologia da inclusão, da igualdade de oportunidades e da justiça.

A variedade de comportamentos e sujeitos somados as subjetividades pessoais e coletivas, reforçadas pela condição cultural, social, política e de fatores econômicos exige de

nós educadores, de forma geral, flexibilidade, alteridade e compreensão do nosso lugar social. Investigar, tendo como embasamento os fundamentos da Teoria Crítica, nos coloca sempre num lugar de desconfiança, buscando ver além do que está visível, compreender considerando inúmeras possibilidades, condições que Denzin destaca como,

[...] preocupar-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social (DENZIN, 2006, p, 283).

Sentido que constrói o nexos como o nosso objeto de investigação, quando verificamos que as políticas nacionais de educação têm influenciado as políticas educacionais locais e que as primeiras sofrem, na sua construção, a interferência de outras instituições que estão carregadas de interesses, que nem sempre se compatibilizam com os interesses educacionais locais. Ou seja, quando definimos como objeto o *Prêmio Escola Nota Dez*, consideramos aspectos que ultrapassam sua criação, legalização e operacionalização, buscamos entender o porquê (qual a motivação?), para que (qual a finalidade?) e para quem foi pensado (quem está sendo beneficiado?). Veremos com mais minúcias o funcionamento dessa política em capítulo específico.

Retomando a sequência narrativa, o processo histórico que acompanhou o desenvolvimento da Teoria Crítica² e as influências decorrentes dos contextos que definiram os grupos de estudos críticos tem seu marco histórico em Frankfurt, mediado por um grupo de estudiosos ligados ao Institute of Social Research da Universidade de Frankfurt, dentre eles Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Influenciados pelas ruínas do pós-guerra iniciam um diálogo com o pensamento filosófico de Marx, de Kant, de Hegel e de Weber para daí organizarem suas críticas. É nesse período em que o mundo sofria uma urgente necessidade de reinterpretação onde se aprofunda a crença de que a injustiça e a subjugação influenciam o mundo vivido.

Inicialmente os primeiros teóricos críticos concentram seus estudos na análise da natureza inconstante do capitalismo; posteriormente, frustrados com a cultura iluminista estimulada pelo capitalismo procuram na TC um método para libertar o trabalho acadêmico dessa forma de poder, uma vez que

² A partir desse trecho utilizaremos a sigla TC para identificarmos a Teoria Crítica.

[...] impressionados pela preocupação dialética da teoria crítica com a construção social da experiência, passaram a enxergar suas disciplinas como manifestações dos discursos e das relações de poder dos contextos sociais e históricos que as produziram (DENZIN, 2006, p. 282).

Na interpretação do autor, o sentido dialético contido nas relações humanas, e quiçá em todas as dimensões da sociedade, é desencadeado por fatores históricos revelados nas relações de poder e nos discursos que são construídos; nesse sentido, as influências geradas em determinado momento histórico incidem na forma como a sociedade irá se estabelecer, exigindo um novo olhar investigativo dos pesquisadores críticos.

Nos seus estudos, Denzin (2006) propõe uma “tomada idiossincrática” sobre a natureza da TC, onde procura descrever uma teoria crítica reconceituada que atenda ao contexto do século XX considerando a prevalência de mudanças sociais e tecnológicas ocorridas especificamente no final desse mesmo século. A pesquisa crítica admite que fatores relacionados ao “poder e a justiça, a economia, a raça, a classe e gênero, as ideologias, os discursos, a educação e a religião” individual e coletivamente interagem e influenciam o sistema social favorecendo “novas formas de pesquisar e de analisar os indivíduos”. (DENZIN, 2006, p. 283).

Ao visualizar e entender a sociedade a partir de diferentes contornos, os teóricos críticos perfazem seus caminhos considerando alguns elementos que o autor supracitado nomeia como imprescindíveis para uma TC reconceituada. Logo, é uma tendência que analisa e interpreta o movimento societário do atual contexto, considerando suas complexidades e seus apelos sem se distanciar do seu compromisso com a justiça. A propósito, vale enfatizar que não é a pesquisa que determina o modo como enxergamos o mundo, e sim, ela cria possibilidades para idealizar questões e modos de explorá-las.

Nessa perspectiva trabalharemos na elaboração descrita por Denzin, onde dispõe os elementos que julga imprescindíveis na tentativa de sistematizar a capilaridade de visões e ponderações utilizadas pelos teóricos críticos na perspectiva de atender às demandas desse contexto histórico:

- 1) Iluminismo crítico: analisa os interesses de poder antagônicos entre grupos e indivíduos dentro de uma sociedade. Segundo os críticos, esses grupos concorrem com interesses na manutenção do seu poder materializados pelos seus interesses em fortalecer o *status quo*. Os estudos desenvolvidos acerca dessa temática geralmente permeiam as questões da raça, da classe, do gênero e da sexualidade e revelam, nesse

contexto, os vencedores e perdedores em determinados processos e arranjos sociais pelos quais operam os jogos de poder;

- 2) Emancipação crítica: a pesquisa crítica utiliza com cautela o termo emancipação por entender que ninguém nunca está totalmente emancipado/a do contexto sociopolítico que o produziu e questiona a arrogância que pode acompanhar os esforços no sentido de emancipar os outros. A pesquisa crítica tenta expor as forças que impedem os indivíduos de influenciarem as decisões que afetam suas vidas;
- 3) A rejeição ao determinismo econômico: refere-se à tradição ortodoxa de que “base” determina a “superestrutura”, ou seja, os fatores econômicos determinam a natureza das questões que influenciam a condição humana. Entretanto, não nega a influência dos fatores econômicos;
- 4) A crítica à racionalidade instrumental ou técnica: os teóricos críticos declaram ser um aspecto opressivo da sociedade contemporânea cujo interesse está voltado para o método e a eficiência sendo estes finalidades que ultrapassam o objetivo humanístico da pesquisa;
- 5) O impacto de desejo: sob o viés crítico, entende a psicanálise pós-estruturalista como importante recurso que confere capacidade para aprofundar na complexidade da psique humana e auxilia seus teóricos a buscarem novas ferramentas para repensar a interação entre diversos eixos do poder, da identidade, da racionalidade e da emoção. Alguns desses elementos passam a ser vistos por outro viés de análise favorecendo um exame onde as esferas sociopolíticas são consideradas;
- 6) Uma teoria reconceituada de poder: hegemonia. Os teóricos críticos buscam compreender as diversas formas que o poder opera para dominar e influenciar a consciência. Tradicionalmente a teoria crítica analisa o poder pelo seu viés opressivo onde a figura de Gramsci é central para sua compreensão. Essa visão prevalece como área de concentração, porém, o aspecto produtivo do poder é considerado um foco que habilita a engajar as pessoas marginalizadas a repensarem seu papel sociopolítico;
- 7) Uma teoria reconceituada de poder: ideologia. Os teóricos críticos entendem que hegemonia e ideologia não podem ser vistos separadamente. A hegemonia é o maior esforço dos poderosos para ganhar o consentimento de seus “subordinados”; a hegemonia ideológica envolve formas culturais, significados, representações e rituais que produzem consentimento. Seus pesquisadores estudam as formas como essas lutas se travam em diferentes classes, grupos raciais e de gênero, setores do capital e suas diferentes visões, interesses e agendas;

- 8) Uma teoria reconceituada do poder: linguístico-discursiva. Os pesquisadores críticos compreenderam que a linguagem não é um espelho da sociedade. Seu sentido compreende que a linguagem não é um conduto neutro e objetivo de descrição do mundo real, mas uma prática discursiva que serve como forma de regulamento e de dominação;
- 9) O enfoque sobre as relações entre cultura, poder e dominação: os pesquisadores críticos declaram que a cultura deve ser vista como um domínio de luta, onde a produção e a transmissão de conhecimento são processos contestáveis. Declara que as culturas dominantes e subordinadas se utilizam de meios e estratégias eficazes de conhecimento produzidas em seu domínio cultural. Nesse contexto, destaca a importância dos estudos culturais pela forma como examina não apenas a cultura popular, mas as regras tácitas que orientam a produção cultural;
- 10) O papel da pedagogia cultural na teoria crítica: essa perspectiva alerta para o mundo da dominação e da opressão justificada pela preocupação de sustentação de uma sociedade mais justa e igualitária. O sentido da pedagogia cultural refere-se especificamente à forma como determinados agentes culturais produzem formas hegemônicas de enxergar. Os novos “educadores eletrônicos” na era contemporânea das redes são aqueles que, através dos recursos financeiros, utilizam a mídia de massa (DENZIN, 2006, p. 282).

Ao destacarmos esses pontos buscamos elencar elementos que caracterizam a sociedade pós-moderna e sua complexa moldura; também certificar a preocupação dos pesquisadores críticos em investigar e intervir nas sutilezas desses fenômenos. Outro aspecto destacado é a mobilidade e abrangência no trato dos fenômenos, que corrobora com os princípios fundacionais dessa abordagem cujo compromisso sociopolítico tem atravessado o limiar do tempo.

Para além, significa que o movimento que acompanha a TC se traduz na forma como nos ajuda a buscar soluções para questões e demandas sociais, reforçando um olhar crítico e contestador para os assuntos relacionados ao poder, perspectiva que nos estimula para um pensar criterioso e amplo. Logo a TC é uma

[...] teoria social que preocupa-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos,

a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social. (DENZIN, 2006, p. 283).

É lançando-nos na busca de compreender as complexidades da sociedade pós-moderna, cuja conjuntura de relação de poder, de produção da miséria e de orientações políticas homogeneizadoras excludentes, que nos identificamos com os ensinamentos da TC e dos seus teóricos. Ressaltando que os conhecimentos sustentados por essa teoria se compatibilizam e respaldam estudos do atual cenário que buscam, em caráter urgente, por pesquisas que consigam “enxergar os fenômenos do capitalismo globalizado, não apenas em termos de competição do mercado” (DENZIN, 2006, p. 283), mais e, sobretudo, o resultado do impacto dessa corrida econômica para a sociedade e as instituições.

Direcionados por esse viés, buscamos, como atividade primária desse processo investigativo, verificar a construção das atuais políticas educacionais de avaliação, da intenção (conceitual) que transversaliza essa prática e as suas contradições que têm favorecido a sua utilização como forma de impor uma nova cultura escolar, estas alicerçadas numa modelagem gerencialista.

Com esse intuito recorreremos às teorias do currículo buscando nelas o respaldo necessário para avaliar o impacto das políticas de avaliação nas escolas públicas municipais de João Pessoa. Refutando nossa escolha, as teorias críticas do currículo representadas pelos teóricos críticos Apple e Giroux nos respaldaram na análise dos dados da pesquisa. Neste sentido, registraremos de forma breve os conceitos elaborados por esses estudiosos que serão utilizados no decorrer desta pesquisa.

Giroux contribui de forma substancial com as discussões acerca do currículo escolar. Este autor tem em sua base de formação a influência da escola de Frankfurt; entretanto, suas teorizações acerca do poder e do currículo irão tomar contornos que se distanciam das perspectivas reprodutivistas cuja base está alicerçada na discussão de classe para entender os fenômenos que marcam o ambiente escolar. Para ele, o cotidiano escolar é marcado intensamente por algumas formas culturais que aprisionam e internalizam formas de dominação. Em seu primeiro momento, desenvolve sua crítica às teorizações reprodutivistas, vendo nelas uma forma bastante simplista de analisar a realidade. Posterior e sequencialmente, desenvolverá o conceito de resistência, vendo na escola e nos professores a possibilidade de resistir a essas formas de dominação perpassadas culturalmente. Nessa perspectiva, amplia para a escola conceitos anteriormente desenvolvidos por Gramsci (1972), como o da “esfera pública” onde percebe a sua importância, como

no fato de que a mesma fornecia um número significativo de espaços pedagógicos, onde a democracia, como movimento social, era incorporada, por grupos subordinados e de resistência, em uma luta continuada para produzir formas emancipatórias de conhecimento e de relações sociais (GIROUX, 1992, p. 7).

E, sucessivamente, de intelectuais transformadores cuja prerrogativa vê nesse profissional a possibilidade de atuar e exercer sua função política:

os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como forma de política. Isto é, entendo a escola como esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia (GIROUX, 1992, p. 8).

Na sua fase mais atual contribui com conceitos relacionados à política cultural. Cada vez mais Giroux tem se distanciado das teorizações iniciais e se aproximado das problemáticas relacionadas à cultura popular, vertente que não é interesse nesta pesquisa.

As pesquisas desenvolvidas por Apple originaram-se na crítica às teorizações de Althusser e Bourdieu e a outras teorizações reprodutivistas das Teorias Críticas. A partir dessas análises este passa a desenvolver estudos voltados para a crítica ao currículo. Vindo de uma base marxista, Apple tenta evitar essa visão voltada para a relação estrutural entre economia e educação e procura uma articulação entre suas ideias com os conceitos de hegemonia que repercutirá nas suas ideias e dará base para desenvolver o conceito de “hegemonia cultural”. Para o autor é através de um esforço que o convencimento acontece, essa relação se traduz da seguinte forma:

É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica (SILVA, 2010, p. 46).

É nesse contexto que Apple intensifica as teorizações sobre o currículo vendo neste o reflexo de conjunturas econômicas e culturais que se corporificam no cotidiano escolar e representam o interesse das classes particulares e dos grupos dominantes. Revela o jogo de interesse que permeia a educação, denunciando as alianças (neoliberais, neoconservadores, os populistas autoritários e certa fração da nova classe média de gerentes e profissionais qualificados em ascensão social), que atuam buscando consolidar suas concepções. Ou seja, a

questão não é saber qual o conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos (SILVA, 2010, p. 46-47).

Tal perspectiva denuncia a articulação dos grupos dominantes, dentre os quais aqueles que representam o Estado e viabilizam a sua adequação aos ditames neoliberais que, por sua vez, adotam em seus princípios a defesa de uma prática associada à qualidade, permeada pela redução financeira, subentendendo que se não houver controle e arrocho, não haverá condições de modificar a realidade da educação e das nossas escolas. Esse tema será discutido com mais especificidade no capítulo três.

Alicerçados nas políticas de excelência na gestão, que são iniciativas oriundas da adequação das instituições ao modelo do mercado, o Estado brasileiro passa a adotar com mais vigor, a partir da década de 1990, várias práticas de controle financeiro, introduz novos modelos de gestão e passa a orientar a administração pública tomando com referência a iniciativa privada. Essa temática será trabalhada nos capítulos três e quatro.

Para ilustrar os novos modelos implantados, são experimentadas no Brasil várias iniciativas nacionais (Escola de Gestores, SAEB, ENEN), nos Estados (SIMAVE, SARESP) e nos municípios onde distintas ações passam a redimensionar as práticas escolares. É nesse movimento de introdução de novas práticas que os programas de avaliação crescem e com eles experiências diversas são iniciadas nos Estados subnacionais. Temática que será retomada no capítulo quatro.

No Estado da Paraíba, especificamente no município de João Pessoa, o *Prêmio Escola Nota Dez*, protagonizado pela Secretaria de Educação do município de João Pessoa e pela Prefeitura Municipal, irá incidir sobre o currículo escolar, na forma da gestão e na cultura da avaliação. Como outras experiências no Brasil, essa experiência é apresentada à comunidade como mecanismos capazes de promover adequações nas práticas escolares visando melhorias na qualidade do ensino das escolas da rede municipal de João Pessoa. Esse conteúdo será explorado no capítulo cinco.

A partir das delimitações do campo teórico explicitadas, ratificamos o nosso lugar social, sentido que nos autoriza a desconfiança e o questionamento das atuais questões históricas, políticas e sociais que interferem nas políticas educacionais e direcionam as escolas para práticas que, embora venham imbuídas de intencionalidade que visam mudanças, submetem as escolas ao cumprimento de ações que deslocam o seu sentido social de receptora

e ajustadora dos cidadãos para as novas demandas da sociedade. Azevedo ressalta essa tendência na seguinte afirmação:

[...] não se pode esquecer que a escola principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar completude a uma política – a uma policy – entendida aqui como um programa de ação (AZEVEDO, 2001, p. 59).

Na análise das idéias da autora percebemos a articulação que é feita entre as políticas que direcionam as ações e a ação em sala de aula, geralmente guiada por normativos, programas, planejamentos de ação, documentos, reuniões que se encarregam de confirmar que as orientações serão efetivadas de forma a garantir que as escolas e professores tenham um referencial. No capítulo quatro, ao resgatarmos o processo de implementação das avaliações em larga escala no Brasil, evidenciaremos a estrutura legal que irá normatizar as atuais políticas de avaliação.

Considerando essa premissa optamos na pesquisa empírica por trabalhar com materiais escritos (documentos), entrevista com a Gestora Educacional do Município de João Pessoa e com visita a campo (observação) onde, em conjunto, buscamos respaldo sobre como e de que forma O *Prêmio Escola Nota Dez* foi construído e ocorre, considerando o elemento histórico como base desencadeadora de todo o processo de elaboração da estrutura do Prêmio, suas referências como modelo avaliativo, suas perspectivas de “mudanças” na gestão e no ensino-aprendizagem, na sua legalidade e nos aspectos que interligam os indicadores do prêmio à legitimidade junto à comunidade.

Conforme destacado, o tema dessa pesquisa é *Avaliação e qualidade de ensino: uma análise sobre o Prêmio Escola Nota Dez*. Tal matéria está intimamente relacionada com os processos avaliativos em larga escala implementados nos últimos anos no Brasil cuja abrangência (e proliferação de modelos) é justificada pelo valor e crescimento das pesquisas educacionais e pela busca por respostas que favoreçam a qualidade da educação escolar.

Em relação à especificidade dos estudos sobre avaliação em larga escala ou avaliação educacional, contamos com a contribuição singular dos estudos e pesquisas promovidos por Afonso (2005), cujo arcabouço teórico referenda o nosso objeto em estudo, destacando seu desenvolvimento, disseminação e repercussões no contexto mundial, onde revela que a

relação entre as macropolíticas, forjadas no âmbito internacional, tem influenciado os sistemas educativos no mundo.

Segundo o autor, os Estados Nacionais passam por um período de reformas similares, caracterizadas por subordinação às decisões tomadas nos países centrais. Assim o autor descreve:

[...] estas mudanças devem ser equacionadas tendo em consideração, entre outros factores, a existência de alguma intersecção entre as políticas desenvolvidas em países centrais e as que são desenvolvidas em países (semi) periféricos. Ou seja, as políticas educativas e avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial [...] (AFONSO, 2005, p. 63).

Nesse trecho o autor trata da influência internacional nas políticas educacionais portuguesas; contudo, percebe-se que o alcance não é um privilégio de Portugal, mas de vários países, incluindo o Brasil. Nesse construto, o autor elabora suas ideias consoantes a uma perspectiva de análise essencialmente sociológica como forma de criar um enquadramento teórico-conceitual em torno da avaliação educacional, no qual a dimensão pedagógica exerce um carácter secundário e os aspectos sociais, ideológicos e gestionários ocupam lugar central nos pressupostos por ele defendidos.

No contexto nacional nossa escolha se ancora em estudos e pesquisas de vários autores/as, dentre eles, e de maior relevância estão Peroni (1997); Freitas (2007); Geraldi (2003); Zákia (2010), Esteban (2005), que discutem o tema avaliação em larga escala, considerando as influências exercidas pelos atuais contornos que marcam a sociedade contemporânea, induzindo para análise da avaliação como um mecanismo capaz de consolidar as mudanças pretendidas na educação.

No entanto, a contribuição da pesquisa feita por Freitas em sua tese de doutoramento, posteriormente transformada em livro, cujo eixo trata da avaliação da Educação Básica no Brasil, foi fundamental para a apreensão do seu processo:

A avaliação em larga escala firmou-se recentemente no Brasil como componente importante do monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só a aferição da qualidade dos resultados de ambas como a indução da qualificação pretendida para os sistemas e instituições de ensino (FREITAS, 2007, p. 12).

Por se tratar de um fenômeno muito recente no Brasil a pesquisa desenvolvida pela autora se caracteriza por um denso estudo da ascensão e tessitura do Estado - avaliador no

Brasil, onde as questões relacionadas à constituição, incremento, desdobramentos e possíveis implicações socioeducacionais são o foco das políticas de avaliação em larga escala. Questionamentos iniciais feitos pela autora, como “necessidades, pertinência, validade, legitimidade, natureza, fundamentos, referências, finalidades, funções, usos, origem, modalidades, métodos, instrumentos, operacionalização, possibilidades e limitações dessa prática” de avaliação no Brasil são reflexos do caráter de construção do conhecimento na vertente da avaliação (FREITAS, 2007, p. 13).

Diante do percurso construído que circunscreve o nosso interesse, fomos definindo o caminho desta pesquisa. Sendo assim, as questões devidamente sinalizadas nos orientam na definição do objetivo geral que busca *investigar os mecanismos que pressionam a construção de políticas públicas educacionais de avaliação e seu vínculo com as mudanças pretendidas na gestão escolar e no currículo*.

Direcionado por esse objetivo elegemos como objetivos específicos:

- a) conhecer como e por que essa concepção avaliativa consolidou-se como prática no Brasil;
- b) compreender a finalidade e funcionalidade desse modelo avaliativo;
- c) analisar como essa política pública de avaliação reverbera no município de João Pessoa;
- d) analisar o *Prêmio Escola Nota Dez* como recurso para implantar um modelo de gestão e currículo.

Conforme indicam nossos objetivos e escolhas conceituais, interessa-nos nessa pesquisa verificar o crescimento da utilização da Avaliação em Larga Escala no Brasil, a política desencadeadora dessa prática, consolidação e disseminação, nortes que nos colocam em busca de respostas para os seguintes pressupostos: a) *A avaliação em larga escala no Brasil obedece a uma orientação que deriva do novo modelo de acumulação capitalista?* b) *Qual a funcionalidade e finalidade desse modelo avaliativo?* c) *Como essa política de avaliação reverbera no município de João Pessoa? O Prêmio Escola Nota Dez caracteriza-se dentro de uma perspectiva gerencial ou educacional?* Tais questionamentos dialogam diretamente com o pressuposto central desta dissertação de que *a avaliação caminha orientada por um modelo gerencial que se materializa em algumas iniciativas e representam intenções de mudança no currículo e na gestão*. No conjunto, acreditamos que a organização dos capítulos dialoga com o tema, subtemas e atende ao pressuposto central que, articulado com as questões norteadoras, define o nosso caminho teórico metodológico, a pesquisa bibliográfica e empírica e, conseqüentemente, a construção desta redação.

3 SITUANDO AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA SOCIEDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Artigo XIII. Fica decretado que o dinheiro não poderá nunca mais comprar o sol das manhãs vindouras. Expulso do grande baú do medo, o dinheiro se transformará em uma espada fraternal para defender o direito de cantar e a festa do dia que chegou.

Thiago de Mello

A educação brasileira, ao longo da sua história, tem se caracterizado por contradições, conflitos e avanços que foram determinantes para a evolução e conquistas alcançadas atualmente. Tornar a escola um espaço de consolidação das práticas pedagógicas, da formação para a cidadania e da garantia da democracia, remonta a uma caminhada de engajamento de muitos educadores/as e da sociedade civil que se inscreveram à procura da efetiva construção de uma escola pública acessível e qualificada.

Nesse sentido a sociedade tem sido o palco para inúmeros movimentos de confronto de forças cujo objetivo é a contínua busca por espaços de participação como garantia de transmissão, promoção ou redefinição de políticas públicas que correspondam aos seus interesses. Sendo a sociedade formada por forças antagônicas, certamente as pressões das classes dominantes são refletidas nas diversas esferas sociais, dentre elas a educacional que tem na escola o veículo propagador da cultura universal, da transmissão de comportamentos, ideias e valores.

Entretanto, mudanças ocorridas no campo das ciências da comunicação, da informação, da economia ao longo do último século no mundo, têm exercido forte influência na promoção das políticas locais, sejam elas de cunho social, cultural ou educacional, perfazendo um novo panorama que desafia a compreensão sobre os rumos que as políticas tomarão e suas inevitáveis consequências para sociedade.

Como afirmamos acima, as transformações impactam em campos diferenciados, mas são exatamente as transformações desencadeadas pelo campo da economia, concretizadas pelo crescimento das grandes corporações multinacionais, da influência do mercado financeiro mundial, da expansão acelerada da produção industrial moderna, e do crescimento das organizações supranacionais, pois assistimos à interferência dos países dominantes e organismos internacionais nos Estados-Nação. Essas interferências preocupam e desencadeiam pesquisas que buscam descortinar o nível de dependência entre o local e o global, e como essas diretrizes irão influenciar outros setores, particularmente o da Educação.

Igualmente, devemos registrar que as transformações ressaltadas não têm origem apenas no campo econômico, se é que podemos falar em origem; há inúmeros fatores desencadeadores, dentre eles, as do campo cultural, resultantes das pressões exercidas pelos movimentos de gênero, da etnia, do feminismo, além das mudanças provocadas pelas áreas das comunicações e das novas tecnologias da informação. É oportuno lembrar que os fenômenos que caracterizam a sociedade contemporânea são resultantes da interlocução desses fatores associados e das particularidades locais.

Em relação a essas matrizes, Santos (2010, p. 78) nos traz um indicativo onde registra que “o projeto sociocultural da modernidade antecede o capitalismo enquanto modo de produção”, pois é a influência gerada pela agitação cultural do final do século XVIII que preparou o terreno europeu para a primeira grande onda de industrialização que caracterizará o novo modo de produção capitalista. Como vemos, a sociedade funciona como um grande palco onde circulam atores de diferentes origens, formação, concepção e estes, com todo seu aparato formativo e histórico, atua buscando espaço para suas concepções.

Entretanto, para analisarmos o objeto que investigamos, nosso percurso investigativo tem como ancoragem epistemológica os estudos sobre os fenômenos contemporâneos, que marcam esse momento histórico, dentre estes, influências de matriz político-econômica, seus determinantes como desencadeadores de uma política de mercado global, as ações culturais dominantes que repercutem nas práticas voltadas para uma valorização na racionalidade tecnocrática, a imposição de uma cultura gerencialista na educação.

Intencionalmente buscamos um trecho do poema *Os Estatutos do Homem* escrito em 1960 por Thiago de Mello, para ilustrarmos esse período cuja força do capitalismo prevalece imperiosamente. Ao tematizar o dinheiro, o autor nos levou a romper com o imaginário do poema para racionalizar o tema, condição imposta por esse contexto. O dinheiro que pode “comprar tudo”, não deveria aprisionar a humanidade a sua dependência, nem deveria persuadir o próprio homem a se adequar à natureza para satisfazer suas vaidades, tampouco doutrinar as pessoas para o consumo desenfreado. Esse dinheiro (capital) que gera riqueza para poucos nunca mais poderá comprar o sol das manhãs, enfatiza o poeta, porque ele é o símbolo da liberdade que acreditamos ser de cada um e de todos, porque traduz o direito de que o bem coletivo não é particular, mas um bem do povo.

Diz o poeta: o dinheiro se transformará numa espada fraternal, da justiça, da repartição da riqueza, de condições de igualdade para os bens mais primários da humanidade: as condições de educação, moradia e alimentação. Cremos que esse verso, em linguagem metafórica, declara o fim da ditadura do capital. Não é possível que continuemos reféns do

dinheiro, do desenvolvimento desordenado e invasivo, não é possível que continuemos cegos diante das consequências que esse modelo tem imposto para a sociedade e para a natureza.

Nessa sequência e considerando as pesquisas desenvolvidas sobre a avaliação educacional, analisaremos as mudanças ocorridas no nosso sistema educacional como resultante dessas formulações e direcionamentos e o impacto dessas transformações na cultura escolar.

Ao pressupormos que há uma relação de influência, buscamos em Ball (2001) respaldo para inferirmos sobre a relação estabelecida entre os Organismos Multilaterais e as políticas públicas educacionais que incidem nas práticas educativas atualmente. Essa relação tratada por Ball citado por Mainardes, como “contexto de influências”, tem atingido vários Estados nacionais ocasionando uma tentativa de ação comum para culturas e histórias diferentes:

[...] estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, social e educativo e, concomitante, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

O pressuposto defendido pelo autor sobre o contexto de influências é verificado em território brasileiro nos acordos com os organismos internacionais, na circulação internacional de ideias, constatadas, por exemplo, nesse modelo de avaliação em larga escala antes experimentada em outros sistemas educacionais de países como Estados Unidos, particularmente registradas no Relatório Coleman (1960) e o *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, sendo esse último modelo utilizado com referência para a elaboração do SAEB. Além da criação dos currículos “padronizados” experimentados em outras localidades e que, na nossa realidade, passaram a ser utilizados como base para que as avaliações se estruturassem.

Outras práticas têm sido evidenciadas, principalmente aquelas resultantes das avaliações aplicadas nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), particularmente, o Programme for International Student Assessment, mais conhecido como PISA, que no ano de 2010 destacou as escolas e o ensino da Finlândia. Ficou notória, após o resultado e classificação deste país no teste do PISA, a divulgação da sua experiência, difundida não só nos meios de comunicação, mas

também nos espaços de formação, como no 17º Congresso Educar/Educador 2010 realizado em São Paulo/SP.

Esses exemplos se inserem no conjunto de influências sinalizado por Ball. O fato de repartirmos nossas ideias e práticas a fim de colaborarmos com outros processos e sistemas educacionais é válido, pois assegura e valoriza a lógica da solidariedade e da cooperação, comportamentos que compõem um grupo de princípios educacionais éticos, referenciais importantes para a relação entre os povos; todavia, nos preocupa quando essas práticas denotam possíveis soluções.

Para alguns estudiosos do assunto essa relação de influência é bem mais evidente do que comumente percebemos. No trato dessas questões, encontramos nas ideias do autor em referência, escritos que sinalizam para a uma possível “homogeneização da ocidentalização” ou “americanização” da sociedade justificando, dessa forma, que nessa influência há uma possível relação de subordinação desencadeada pelos países centrais e “acatada” pelos países periféricos, impulsionando uma “suspeita” de que no campo das políticas estamos reproduzindo os ditames e experiências de outros países.

A afirmação de Ball (2009) pressupõe um vínculo estreito entre políticas internacionais e as nacionais que nos instiga a analisar as políticas que orientam o Estado brasileiro, as políticas educacionais que orientam o sistema educacional e sua concreta relação com as necessidades sentidas no seio do ambiente escolar, em contraponto com os encaminhamentos dirigidos por uma agenda global que, supostamente, busca padronização de alguns setores.

Nesse sentido, buscamos conhecer um pouco mais, em relação às políticas, o movimento internacional que intermedia as relações com os países em desenvolvimento. O que enxergamos através dessas lentes é uma grande rede de influência com uma capilaridade ilimitada onde, na base das intenções, há um direcionamento de favorecimento do mercado onde a educação ocupa um lugar estratégico. Vale ressaltar que o autor em pauta nos lembra de que o nível de influência, ou as ondas de influência ocorrem de forma heterogênea, para ele as orientações originais vão se disseminando por diversos meios e impactam nas localidades de forma diferenciada.

As alterações irão ocorrendo a partir de sua saída, tomando características recontextualizadas favorecidas pela interpretação e reinterpretção das mesmas em cada localidade, ocasionando diferenças na construção e implementação das políticas locais.

Considerando esse contexto, a sociedade brasileira se confronta com um cenário em que situações do trato educacional se colocam como grandes desafios a serem compreendidos

e superados, exigindo toda a participação no jogo político, não só no sentido de tomar conhecimento, mas, de intervir nas decisões buscando a construção de políticas públicas que respondam aos anseios da sociedade local.

Sobre esse aspecto, precisamos atentar para as finalidades políticas da educação, a sua abrangência conceitual e funcionalidade, ressaltando que as políticas são portadoras de intencionalidades, “valores, atitudes, e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 31).

Nesse sentido, o pressuposto político que defendemos é um convite ao exercício da cidadania, é a convivência com o poder, onde os indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos numa relação onde não há um, mas, um eu plural, abrangente, revestido de uma lógica coletiva. Com isso queremos ratificar um compromisso público que ultrapasse as preocupações com as políticas econômicas, que embora ocupe um papel relevante, não pode estar num patamar acima das questões que impactam na sociedade, sobretudo, nas camadas menos favorecidas economicamente.

A estrutura do Estado deve atuar em favorecimento das demandas sociais locais, sendo estas desencadeadoras das políticas. É pensar numa ação movida pela lógica de responsabilidade do Estado por todas as suas dimensões administrativas, evidenciadas na presença das estruturas governamentais em todas as ramificações do tecido social.

Sobre as questões que circunscreveram essa introdução, serão retomadas nos subtítulos seguintes quando enfatizarmos os impactos das atuais políticas educacionais no sistema educacional brasileiro.

3.1 A tentativa de consolidar uma nova cultura no cotidiano escolar: as políticas educacionais em pauta

Nas últimas décadas do século XXI houve uma (re) atualização da Teoria do Capital Humano³ no campo educacional representada pela Pedagogia da Qualidade Total. Esse formato pedagógico instituído nas escolas corresponde ao incentivo à competitividade e à qualidade que permearam os processos de ensino-aprendizagem na busca de formar esse

³ Corresponde, em síntese, à capacidade de acumulação do conhecimento por parte dos indivíduos, tornando competitivo, onde o conhecimento e a educação são promotores da igualdade social, uma estratégia neoliberal para desencadear uma corrida pelo conhecimento tornando-o mais um produto para o mercado. Aprofundamento ver Tomaz Tadeu, 1994.

aluno para o mercado de trabalho. Essa pedagogia se traduziu em nossas escolas de forma heterogênea, mas, convergia para a forma de tratar o próprio aluno como produto.

Essa confirmação é sustentada por Apple quando reforça que o alicerce dessa postura pedagógica “[...] é uma visão dos alunos como capital humano. O mundo é intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos em sua condição de futuros trabalhadores devem ser dadas qualificações e disposição para competir eficiente e efetivamente”. (APPLE, 2003, p. 45). Como se verifica, esse contorno dado pela pedagogia da qualidade total favorece a visão de que a escola se limita a preparar o aluno para o trabalho, ajudando a qualificar a mão de obra para atuar com eficiência.

Sobre esse aspecto buscamos traçar uma reflexão mais específica a partir de alguns condicionantes que irão repercutir na cultura escolar, dentre eles, aqueles que estão associados à reorganização dos estados nacionais às novas formas de convivência global e suas implicações nas atuais políticas educacionais. Paludo (2001, p. 155), ao analisar essa reorganização mundial, certifica que “está suficientemente claro que as reformas educativas propostas articulam-se às reformas propostas para o Estado, no sentido de transformação do seu papel, e para o conjunto das políticas sociais neste momento do projeto de modernidade”.

Certamente a autora alerta para as implicações resultantes do novo modelo de acumulação capitalista, da adequação às novas tecnologias da informação e da comunicação, para as questões culturais e suas formas de manifestação e a forma como estas interferem na ação do Estado quando, diante da nova lógica, tenta reestruturar todo seu conjunto estatal a fim de adequá-lo ao atual contexto. Essa intencionalidade, conseqüentemente, irá provocar a redefinição de um contíguo de ações (políticas).

Essa configuração que marca o atual cenário deriva de acontecimentos que vêm direcionando o mundo no último século, sobretudo aqueles relacionados à reorganização do capital. Essas derivações que atendem às necessidades produtivas do mundo moderno foram devidamente denunciadas por alguns autores como Anderson (1995); Boron (1995); Therborn (1995), quando sugerem que a adequação do novo capitalismo, o neoliberalismo, irá incidir em todo o tecido social. Esse novo modelo de capitalismo lançou-se em meados do último século num processo acelerado, impulsionando inúmeras transformações em áreas como das comunicações, telecomunicações, tecnologias e de serviços, implantando um conceito de busca incessante de qualidade nos serviços cobrados pelo rótulo de eficiência, eficácia e instituindo a competitividade como forma de manter o mercado aquecido, além da completa liberdade de trânsito comercial entre as fronteiras nacionais e internacionais.

Igualmente, é preciso registrar que as transformações ocorridas ultrapassaram o campo da economia, tecnologia e comunicação e se proliferam com grande impacto no campo cultural e ideológico aonde as mudanças foram se espalhando num outro tempo e perspectivas, que Böron (1995) irá destacar como principal êxito desse projeto:

[...] não só impôs o seu programa, mas também, inclusive, mudou para proveito seu o sentido das palavras. O vocabulário "reforma", por exemplo, que antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e "reconvertido" pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático. (BORON, 1995, p. 11).

Os termos involutivo e antidemocrático denotam, do ponto de vista do autor, que não houve avanço dentro de uma perspectiva democrática; há efetivas situações que nos comprovam que o conceito propagado se insere num contexto que visa garantir poder de compra, acesso aos bens de consumo e o reforço à lógica acumulativa, fatores de sustentação da falsa liberdade defendida pela democracia do modelo capitalista que estão completamente comprometidos com o mercado e com a liberdade enquanto opção individual. Para Apple o “neoliberalismo transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico, e não um conceito político”. (APPLE, 2003, p. 22).

Parece claro que a trajetória traçada pelos neoliberais é guiada por um mapa que liga democracia ao mercado (economia); que liga liberdade ao individualismo e ao consumidor; que liga ética ao lucro, e todo esse conjunto tem a intenção de fixar sua base na educação que tem o papel, do ponto de vista neoliberal, de torná-lo natural e essencial para o sucesso profissional dos estudantes. Dessa forma, a educação e a escola são vistas como organismos estratégicos de manutenção dessa lógica que condiciona Estados, Instituições e Pessoas à “ética do lucro” (APPLE, 2003, p. 23). Deixando claro que essa ideia de lucro plantada pelos neoliberais possui uma abrangência que extrapola o ganho do dinheiro (espécie); esse conceito envolve concorrência e competitividade que são conceitos (princípios) defendidos pelos adeptos dessa teoria.

É usar um discurso e uma prática que se distancia dos princípios democráticos que preservam sentidos de igualdade, de cooperação e solidariedade, utilizando-a para um atendimento particular que desconstrói não só o valor epistemológico e etimológico, mas também o seu valor histórico e político. A democracia neoliberal deixa de ter uma conotação política e passa a ser amplamente utilizada para se inserir mais facilmente no dia a dia das

peessoas com outro conceito, a democracia econômica. Apple nos adverte para esse novo sentido da democracia quando denuncia sua utilização com a ideia de “consumidor”, cuja “liberdade de escolha do consumidor” é a garantia da democracia que essa perspectiva defende (APPLE, 2003, p. 45).

Outro conceito utilizado pelos neoliberais é o de liberdade. Para os liberais clássicos a liberdade estava associada à garantia da vida privada e dos interesses pessoais (a família, a religião e, sobretudo, a atividade econômica) da interferência do Estado. Com os movimentos progressistas, o conceito de liberdade foi se organizando em torno de questões “como liberdade de expressão, direitos trabalhistas, segurança econômica, direito das mulheres, controle de natalidade e controle do próprio corpo, direito a uma educação realmente igualitária” (APPLE, 2003, p. 18). Essa ideia de liberdade aprofundou-se e transformou-se ao longo do tempo; à medida que seus conceitos eram ampliados foram aproximando-se da cultura do consumo que se alargava com o mesmo alcance.

A liberdade passa a ser entendida como sinônimo de mercado. Apple (2003) ao citar Hayek, pai intelectual do neoliberalismo, enfatiza o entendimento de liberdade defendido pelos adeptos desse modelo econômico: “a verdadeira liberdade só pode surgir de uma combinação de poder político descentralizado, governo extremamente limitado e mercados desregulamentados” (APPLE, 2003, p. 18). Como vimos, a nova forma do capitalismo atuar não tem uma conotação apenas em seu sentido econômico, suas ideias ultrapassam essa dimensão e repercutem com forte poder ideológico e social influenciando pessoas e instituições que Anderson (1995) descreve da seguinte forma:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais [...]. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995, p. 23).

É perceptível a concordância de vários pesquisadores, inclusive de Böron (1995) e Anderson (1995), ao tratar da força ideológica do neoliberalismo na atual conjuntura e suas estratégias para se manter e influenciar. No trecho exposto percebemos sinais que indicam como as ideias neoliberais repercutem na dinâmica social cuja prevalência dos princípios que norteiam esse projeto passa a fazer parte do cotidiano das pessoas e das instituições. Nesse aspecto, verificamos que os pontos conceituais desse ideário como consumismo, mercado e

lucro são direcionados em muitos dos aspectos a partir das experiências das organizações privadas para as organizações estatais. Os mecanismos de mercado como competitividade, proatividade, concorrência, redução de custos passam a fazer parte dos novos processos gerenciais introduzidos nas instituições públicas.

Esses processos são técnicas gerenciais voltadas para a eficiência e eficácia, ideologias que visam entre outras intencionalidades, instalar nas instituições públicas a cultura da iniciativa privada traduzida na forma de organizar os processos, de estabelecer metas de produtividade, de moldar comportamentos alicerçados na competitividade. Sendo a intenção modificar o espaço público, percebemos implicações que irão contradizer o próprio sentido da esfera pública, para nós entendida como espaço de democracia e resistência (GIROUX, 1993).

Em se tratando dos aspectos gerenciais, o gerencialismo é um mecanismo de matriz organizacional e de mercado formado por um conjunto de ações tecnicamente operacionais que visam instaurar procedimentos na rotina administrativa das organizações, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado. Esse mecanismo, que é indicador de qualidade, tem origem na prática das organizações pertencentes à iniciativa privada cujo processo de gestão está associado às determinações da ideologia liberal⁴. Essa forma de gerir tem se inserido e proliferado dentro das instituições governamentais que utilizam seus métodos para atualizarem seus processos, a fim de tornar as instituições mais eficientes e eficazes. Visto desse ângulo, parece soar como algo que favorecerá em todos os aspectos o andamento das nossas instituições, algo que parcialmente acreditamos que sim, entretanto, nosso questionamento ultrapassa a adequação aos aspectos operacionais e esbarra na padronização, na submissão a um modelo posto e na nossa falta de capacidade de mudarmos a partir da nossa própria autoavaliação.

Defronte das críticas que consideram as instituições públicas ineficientes, pesadas, lentas e dispendiosas, o Estado passou a importar práticas e modelos empresariais mais modernos de gestão, como mecanismo de controle baseados no dinamismo, produção, produtividade, proatividade; enxugamento dos gastos, redução de pessoal, menor salário, foco no resultado.

As práticas de privatizações inicialmente empregadas para a adequação rápida ao novo modelo econômico foram substituídas por práticas capazes de modificar o ambiente cultural das organizações, adequando-as para responderem às imposições de um sistema político-

⁴ Ideologia da Liberdade. Apresenta-se como defensora da liberdade e tem como prerrogativa principal a diminuição do poder do estado pra aumentar a liberdade dos indivíduos. Através da liberdade de mercado as potencialidades humanas seriam estimuladas em benefício da sociedade.

econômico global que ancora suas intervenções na justificativa de que as instituições públicas são ineficientes, portanto, precisam ser transformadas. Sob esse pano de fundo, o modelo gerencial passa a ser um modelo de gestão capaz de responder às demandas das organizações; portanto, os profissionais precisam de uma formação que os adeque a esse modelo.

No caso da educação brasileira, o gerencialismo ficou evidente através da institucionalização de algumas iniciativas inauguradas pelo governo federal através do Ministério da Educação (MEC), especificamente materializadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), no Programa Escola de Gestores (2005), que vem profissionalizando diretores para atuarem nas escolas, nas Avaliações em larga escala como o antigo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 1992), Prova Brasil (2005), Provinha Brasil (2008), que visam adequar o ensino às competências e habilidades requeridas para esse contexto social. E outras iniciativas que foram se proliferando em todo o Estado brasileiro, influenciadas ou não por modelos que se propagaram pelo território, caso do município de João Pessoa com a criação do *Prêmio Escola Nota Dez* (2009).

Outras variáveis das ações políticas importantes de serem analisadas e que têm chamado atenção de diversos pesquisadores é a ação dos organismos internacionais, cuja estratégia de ação resulta no fortalecimento da cultura do mercado e da ideologia gerencialista.

3.2 As agências executoras que implementam as políticas e tentam formar uma nova cultura escolar

Com base nas discussões desenvolvidas por Paludo (2001), a arquitetura operacional desses organismos internacionais se integra em duas correntes: a) a primeira se articula ao Fundo Monetário Internacional (FMI), composta por inúmeros órgãos de financiamento, porém nos deteremos nas articulações do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial (BM), instituição que terá um espaço maior de análise nesta dissertação; b) a segunda corrente é composta por organismos pertencentes à grande família da Organização das Nações Unidas (ONU), também composta por uma constelação de órgãos, porém trataremos com particularidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por ser esta instituição a maior executora de projetos educacionais na América Latina e Brasil.

Para além dessa categorização, a interferência direta desses organismos nas atuais políticas educacionais nacionais reforça a ideia de que as políticas são a efetiva materialização dos interesses globais de manutenção de um modelo ideológico que caracteriza a sociedade contemporânea, conforme afirma Paludo:

[...] já não resta dúvida, para a teoria crítica, de que tanto a concepção de educação quanto as políticas que lhe dão materialidade, nos países em desenvolvimento ou nos mercados emergentes, possuem sua base de formulação nos países desenvolvidos e que os organismos multilaterais têm papel fundamental na sua implementação, tanto financeira quanto de assessoria na formulação, monitoramento e avaliação (PALUDO, 2001, p. 155).

Os organismos financeiros, os recursos emanados por eles e as condições para a aquisição dos benefícios estão intrinsecamente ligados e em conjunto atuam na imposição de reformas, que trarão consequências de abrangências diferenciadas, conforme aspectos peculiares de cada localidade. Um exemplo dessas implementações são os projetos orientados em outros países da América Latina, caso do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) mantido pela UNESCO e pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), cuja similaridade das diretrizes impostas tem obtido resultados diferenciados, ratificando a hipótese de que os elementos locais também impactam nas estratégias neoliberais dando um caráter peculiar para o resultado do conjunto de ações propostas, fato em que Ball (2009) têm colaborado na elucidação.

Os estudos desenvolvidos por esses autores contribuem significativamente para a análise do contexto das políticas educacionais desenvolvidas e em vigor no Brasil. Inicialmente a abordagem construída por Ball para a análise das políticas educacionais se centrava no “ciclo das políticas” que, sob a égide pós-moderna, busca explicar o complexo e controverso campo das políticas. O fato de tratar como ciclo enfatiza a natureza dinâmica e contínua dos processos cujo referencial de produção desse estudo é elaborado a partir de três vertentes: o “*contexto de influência*”, o “*contexto de produção*” e o “*contexto da prática*”.

O contexto da influência se traduz pela forma como um modelo se impõe repercutindo nas ações de outrem. Essa relação pode ser vista numa perspectiva de dominação e subordinação entre as partes, o que sugere que os países desenvolvidos têm se posicionado numa escala superior que os demais. Ao se perceberem num patamar de superioridade, sentem-se capazes de determinar como alguns setores da sociedade devem atuar. Assim,

criam estratégias, programas, projetos que são disseminados e que serão ressignificados em outros ambientes e contextos, configurando o que Ball (2009) nomeiam como contexto de produção.

O contexto da prática é a ação consequente da influência e da produção. Ao tratar as políticas como ciclo, os autores revelam um contínuo retorno ao ponto inicial sempre que na prática novas situações exijam a produção de políticas. Essa abordagem de análise das políticas reforça o pressuposto de influência que tem demarcado esse momento histórico; portanto, devemos considerar as relações estabelecidas entre os órgãos internacionais e as políticas educativas nacionais.

Relativizando o pressuposto de que as interferências mundiais são manifestadas através da ação dos Organismos Multilaterais cuja influência incide nas políticas públicas educacionais, trataremos na sequência dos vínculos constatados entre os Organismos internacionais e o Estado brasileiro.

O Banco Mundial é o principal provedor financeiro de projetos educacionais no mundo. Sendo o mantenedor de recursos, recomenda em suas orientações a “descentralização, a autonomia escolar, a participação, a cogestão comunitária e a consulta social,” com vistas a construir um padrão orientado para a formulação de políticas e projetos educacionais comuns (CABRAL, 2007, p. 14).

A crítica dirigida à forma como essas relações são travadas sugere uma relação de subordinação cujos interesses direcionam para políticas e práticas padronizadas. A padronização de alguns projetos e políticas num país tão extenso e diversificado culturalmente como o nosso, pode levar à extinção de alguns saberes regionais de grande significado, como também poderá aprisionar os sistemas no que diz respeito à construção curricular e outras fazeres pedagógicos. Obviamente não podemos afirmar que é essa a intencionalidade, visto que consideramos as iniciativas como resultantes das preocupações com a realidade do ensino em nossas escolas.

Entretanto, esse mesmo autor afirma, nas perspectivas destacadas em citação anterior, que as condicionalidades impostas por organismos financeiros funcionam como garantia de recursos e de assessoria técnica. Sendo vista como condição, pressupõe uma quebra da autonomia do Estado-Nação, pois estabelece uma ingerência nos pressupostos educacionais locais que vai de contra aos princípios de autonomia e soberania.

No Brasil, no que se refere ao financiamento dos programas educacionais, o Banco Mundial ocupa lugar de relevância. Trata-se do maior financiador externo, condição que lhe garante “autoridade” para promover o alinhamento das reformas educacionais com os seus

projetos institucionais, premissa que conecta os organismos internacionais, especificamente o Banco Mundial, com o Brasil e com a educação nacional.

No caso brasileiro essa relação teve maior visibilidade a partir da década de 1990 e posteriormente no ano de 1995, quando se desencadeou um aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização, sugeridos por esse organismo, desde 1980. É nesse momento que “as recomendações de flexibilização do mercado de trabalho e alteração da legislação trabalhista e previdenciária (no caso brasileiro, executada pelo governo Lula no ano de 2004), bem como de reforma do sistema Educacional” são impostas como condicionalidades que irão direcionar as mudanças que ocorrerão nos anos seguintes.

Ao tratar do vínculo desses organismos com a educação, Croso faz o seguinte alerta:

As formas de cooperação envolvem o desenvolvimento de programas e modalidades de articulação entre esses organismos, bem como critérios e atividades que promovam o apoio a políticas ‘financeiras’ do FMI e do Banco Mundial às ‘políticas’ comerciais da OMC, visando sempre à liberalização do comércio de bens e serviços, dentre os quais a educação (CROSO, 2008, p. 210).

Verifica-se nesta exposição que a ajuda recebida por esses organismos convergem para a solidificação de mecanismos comerciais cuja abrangência não tem limite; esse fato é sinalizado pela autora ao concluir a frase em destaque quando cita a Educação como um setor a ser alcançado pelos seus ideais. Outra leitura é a ligação desses organismos com um projeto homogeneizador que possui alcance global e que tem orientado diversas nações a seguirem um plano estruturado de reformas onde o risco de padronização e de perda da autonomia é iminente, acarretando, possivelmente, a construção de um currículo único, de uma história única, de um modelo único de educação e de gente que Cabral Neto traduz da seguinte forma:

Na verdade implica-se nessa concepção a ideia de reformar a educação em todas as suas dimensões, tornando-a mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo globalizado (CABRAL NETO, 2007, p. 14).

Como podemos examinar, a educação está inserida numa conjuntura estratégica, um mecanismo capaz de delinear a formação escolar às novas exigências do atual padrão de acumulação capitalista, onde a escola aparece como responsável pela formação de mão de obra que corresponda ao perfil exigido pelo mercado. Ou seja, os princípios educativos que

garantiriam um indivíduo “emancipado” e crítico se distanciam e no seu lugar surge uma tentativa ostensiva de construir uma geração que busca na riqueza, na conquista econômica, no sucesso financeiro um propósito de vida.

Obviamente não queremos declarar nessa afirmação que o sucesso profissional não é importante, queremos sim defender a função da escola, tendo nela um currículo que prepare o ser humano para atuar com responsabilidade na sociedade, que ultrapasse o fazer pedagógico informativo e técnico. Defendemos uma escola que seja capaz de revelar para seus alunos o valor da vida com dignidade, da liberdade e do conhecimento que cria possibilidade para todos.

Retomando as nossas ideias, no Brasil, no período denominado de Reforma do Estado, algumas condicionalidades impostas pelos organismos financiadores, como a desregulamentação e privatização, flexibilização do mercado de trabalho e alteração da legislação trabalhista, e a reforma do sistema educacional pautados nas diretrizes conceituais de eficiência e eficácia, qualidade, custo reduzido e descentralização administrativa foram inseridas e parcialmente disseminadas a nível estadual e municipal.

Essas condições, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 163), determinaram mudanças e influenciaram as políticas educacionais que passaram a ser concebidas de acordo com as propostas desses organismos. Essas mudanças, efetivamente, se concretizarão no governo de Fernando Collor de Mello “que assumiu a presidência da República e encetou a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o País na trama mundial, ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional”.

3.3 A política de avaliação e a materialização da nova cultura escolar

A Reforma Educacional concretizou-se com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o qual seguiu a mesma cartilha do presidente anterior e, conseqüentemente, dos organismos internacionais financiadores, cujas orientações se fizeram presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que foi, segundo os mesmos autores, “alterada em seu curso democrático justamente para nela incluírem diretrizes impostas por agentes externos” incluindo propostas do Banco Mundial. Como vemos, as intervenções externas têm (re) incidido nas políticas nacionais e inevitavelmente atingido a educação.

Segundo Altman (2002), tais diretrizes ou condicionalidades focavam no caso da educação para a

[...] **redução das taxas de responsabilidades do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais** para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino (ALTMAN, 2002 *apud* HADDAD, 2008, p. 32, grifo nosso).

Tomando essas condicionalidades como referência, verificaremos que a redução das taxas do Ministério da Educação como instância executora remete teoricamente a um modelo de gestão descentralizadora. Tal orientação é concretizada no Brasil através da partilha da responsabilização com os municípios, os sistemas de educação, as escolas, os/as professores/as e alunos/as que passam a ser cobrados pelos baixos rendimentos apresentados nos exames de avaliação. Todavia ao promovermos a análise desse par conceitual descentralização/centralização, concluiremos que a execução dessa política obedece a uma variação determinada pelo objetivo que o Estado quer alcançar.

Algumas das ações governamentais encaminhadas pela diretriz descentralizadora não têm correspondência em parte das políticas traçadas pelo Estado, pois a participação da sociedade se fez de forma minúscula. Para Libâneo, Oliveira e Toschi, o centralismo foi mais evidente em determinadas situações, um exemplo foi na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, apesar de ter contado com a participação da sociedade civil, deu pouco espaço à participação da sociedade educacional, uma vez que “as ações realizadas não foram fruto da consulta de diversos setores sociais, tais como pesquisadores, universidades, professores, sindicatos, associações e outros” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 140).

No entanto, a condicionalidade que orienta para a padronização dos conteúdos foi materializada nos PCNs; estes organizam um conjunto de conteúdos das áreas de conhecimento da Educação Básica distribuídos de forma a organizar o currículo às necessidades educacionais para o desenvolvimento de habilidades e competências. Os PCNs estruturam os referenciais da matriz curricular comum nacional. Essa estrutura recebeu severas críticas de diversos setores da sociedade, que alegavam ser um documento que não correspondia aos anseios da comunidade educacional, visto que os sujeitos que deveriam ter contribuído, como os professores da rede pública, tiveram um espaço limitado de participação em sua construção. Esse argumento é ratificado por Geraldi (2003) na seguinte observação:

Os Parâmetros configuram uma relação (selecionada e arbitrária) de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários bem como sua

operacionalização na programação escolar que será considerada válida (embora não obrigatória [sic!]), cujo cumprimento e efetivo aprendizado dos alunos será controlado pela avaliação nacional (GERALDI, 2003, p. 117).

Tal afirmação atualiza nosso discurso e reflete o interesse dos organismos e da ideologia neoliberal em utilizar a educação como veículo de manutenção desse modelo econômico. As implicações repercutem e induzem a um modelo centralizador cuja materialização se dá na arbitrária organização de programas e projetos, a exemplo da matriz de conteúdos instituída nos PCNs, que deverá ser seguida à risca, refletindo, conseqüentemente, no planejamento dos/as professores/as e nas aulas. Outra contribuição importante de Geraldi (2003) acerca da arbitrariedade dos Parâmetros Curriculares Nacionais é refletida no artigo *A Cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos modelos neoliberais, onde descreve as fases demarcadas pelo MEC para a implantação da matriz curricular*.

[...] de divulgação, a primeira – então deixa claro que já foi proposto e elaborado pelo MEC – [...] a segunda fase é a de adaptação desses parâmetros nos estados; [...] a terceira é de adequação, em que, na escola, o projeto do Estado vai ser adequado e concretizado ao nível do projeto da escola [...]. A produção já está concluída pelo MEC -, o quarto é a realização do processo ensino-aprendizagem, é a programação, a adequação do conteúdo ao aluno, e isso cabe ao professor (GERALDI, 2003, p. 117).

É perceptível a ação do governo em implantar um conjunto de diretrizes que padronizam o ensino sem envolver os professores, que são os mediadores entre as políticas e o currículo, como também de promover o projeto junto à opinião pública. Como anunciamos, a aplicação desses conteúdos é seguida não apenas pela força institucional, mas também, e principalmente, porque serão cobrados e controlados pelas avaliações nacionais em larga escala. No que se refere à avaliação falaremos em seguida da terceira condicionalidade, que trata da orientação para organização e implementação de um Sistema Nacional de Avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais, mecanismo que atualmente ocupa a base de sustentação das políticas educacionais brasileiras.

Essa concepção de avaliação do ponto de vista federativo iniciou-se com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1980, e sua primeira aplicação ocorreu em 1990. Em 1995 sofreu uma alteração em sua estrutura metodologia e a partir de 2007, o SAEB e a Prova Brasil passaram a ser operacionalizados em conjunto. A Prova Brasil foi criada em 2005 para avaliar todos os estudantes da rede pública de ensino, da 4ª à 8ª série

do Ensino Fundamental, e possui uma metodologia semelhante à do SAEB, é censitária, oferece dados desde a escola participante, o município, até um quadro nacional.

Somado ao SAEB e à Prova Brasil temos a Provinha Brasil que, conforme dados do Ministério da Educação, “é uma avaliação diagnóstica que permite aos professores, coordenadores e gestores identificar o desempenho dos alunos em processo de alfabetização, no 2º ano de escolaridade do ensino fundamental”. Temos ainda o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, com características de um exame individual, de caráter voluntário, cujo objetivo principal “é possibilitar uma referência para autoavaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o exame” (PERONI, 1997, p. 290-1). Esse exame atualmente foi modificado e passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o acesso de alunos ao ensino superior em algumas universidades públicas e privadas.

Ainda, registramos o Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que tem como principal objetivo avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) voltado para os estudantes do ensino superior e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 com o objetivo de “a. detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* (desempenho), e b. monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 8 *apud* PERONI, 1997, p. 294). Trata-se de um mecanismo que, ao obter o conjunto de resultado das avaliações aplicadas em um intervalo de tempo, estabelece algumas variáveis para chegar a um denominador numérico que será a referência para escolas e municípios.

Essas são as principais avaliações resultantes das atuais políticas educacionais brasileiras, aplicadas atualmente no Brasil, que compõem o grupo das avaliações em larga escala, como assinalado, a condicionalidade que orienta a criação de sistemas de avaliação no Brasil. Se o Estado brasileiro acatou essas orientações, pressupõe-se então que as instituições que protagonizam essas políticas corroboram com essa concepção de educação que, a nosso ver, funciona como condicionador dos sistemas educacionais e das unidades escolares.

As estratégias do Banco Mundial e seu alcance nas políticas educacionais são permeados por muitas preocupações, visto que as suas orientações referendam a promoção de mudanças buscando a adequação da sociedade ao projeto de modernidade pensado pelos países ricos e suas multinacionais. As intenções de superação das sequelas da II Guerra, das funções reguladoras do Estado sobre o mercado, da redução nas obrigações sociais, foram paulatinamente conquistadas. Por fim, nos parece que as intenções desse Banco pretendem

atingir a sociedade através da manipulação e controle dos Estados nacionais e das suas instituições.

Diante do contexto assinalado vamos assistindo o Estado comandar um modelo gerencial, onde os objetivos organizacionais são caracterizados “pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa”, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências internacionais e departamentos especializados nesse tipo de serviço (CASTRO, 2007, p. 124).

Nessa constelação de órgãos internacionais que atuam na concretização das mudanças na cultura escolar, outro organismo que vem influenciando o processo de formulação de políticas públicas no Brasil e no mundo é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse órgão compõe um conjunto de instituições que são direcionadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e compõem a corrente que comunga com o projeto de educação emanado pela Conferência de Educação para Todos⁵.

As organizações pertencentes à família da Organização das Nações Unidas (ONU), como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), são comumente tratados como órgãos executores das políticas do Banco Mundial, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Fundo Monetário Internacional (FMI); contudo, diferem, em parte, na ideologia que alicerça seus procedimentos.

A UNESCO teve seu marco fundacional no pós-guerra por volta das décadas de 1940 a 1950 e sua consolidação na década de 1960 a 1970. Em relação aos organismos financiadores, a UNESCO e a finalidade que a caracteriza caminham, inicialmente, por uma mão distanciada. Para a UNESCO a ajuda mútua é vista como princípio humanitário e como constructo de políticas de reversão para situações de extrema pobreza e falta de acesso aos sistemas formais de educação, cultura e ciência. Essa corrente defende o Desenvolvimento Humano como princípio norteador para a vida em sociedade. Tal conceito não se contrapõe aos princípios do Capital Humano defendidos pelos Organismos Financiadores, apenas adota outro caminho onde o desenvolvimento do potencial humano irá incidir na produtividade. (MIGUEL, 1997 *apud* PALUDO, 2001, p. 126).

⁵ Tema da Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de aprendizagem, ocorrida em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. O texto completo pode ser acessado através do link: www.açãoeeducativa.org.br.

A educação defendida pela UNESCO é sustentada pela tese de que é necessário haver o “desenvolvimento centrado na qualidade de vida das pessoas para que possa haver desenvolvimento sustentável e crescimento econômico equitativo”. (PALUDO, 2001, p. 157). Essa intenção permeou o debate realizado em Jomtien (1990) tornando-se o principal conceito discutido na Conferência da Educação para Todos. Com base nesse conceito a Conferência passa a veicular uma concepção mais ampla de educação, onde a importância dispensada aos processos educacionais visa fortalecer as necessidades básicas de aprendizagens e com isso gerar desenvolvimento humano.

Tomando como referência o conceito de qualidade de vida defendido por Paludo (2001, p. 157) onde, “o bem-estar humano deve ser objeto das ações para que exista o desenvolvimento, e a aprendizagem deve estar a serviço da melhoria da qualidade de vida”, essa autora sugere que a educação e o seu consequente resultado assegurem a garantia de desenvolvimento e riqueza, vista não apenas no acúmulo dos recursos monetários e materiais, mas como qualidade de vida, expressada na diminuição da pobreza e na maior divisão da riqueza.

Entretanto, a trajetória da UNESCO é marcada por caminhos tortuosos. Seu primeiro projeto nasce em 1958, na cidade de Washington, na histórica reunião fundacional do planejamento educacional, posteriormente reeditada e, na ocasião dos encontros, redefinidas as finalidades educacionais sendo, definitivamente, estabelecida a concepção de que “o papel da educação é fator de crescimento econômico, instrumento de progresso técnico e meio de seleção e de ascensão social” (SANDER, 2005, p. 79).

Na expressão “educação como fator de crescimento”, a UNESCO, com respaldo dos países latino-americanos, proclama uma concepção de crescimento e desenvolvimento alicerçado na educação, condição primeira de sustento para o progresso das nações. Essa propositura desloca a educação para outro nexos cujo entendimento se distancia da concepção defendida pelos organismos pertencentes à corrente defendida pela aliança FMI, onde a defesa se respalda na teoria do Capital Humano.

Em 1979, uma das principais reformas educacionais planejadas com o patrocínio da UNESCO realizou-se na cidade do México onde foi criado o Projeto Principal para América Latina e Caribe cujos objetivos eram: “erradicar o analfabetismo até o final do século XX, garantir dez anos de educação básica para todas as crianças em idade escolar e elevar a qualidade e a eficiência da gestão dos sistemas educacionais”. Esse projeto foi iniciado em 1981, tornando-se o fórum mais importante no campo da educação latino-americana. (SANDER, 2005, p. 81). Os objetivos em destaque indicam uma preocupação voltada para

determinados conjuntos de países e suas especificidades educacionais, a ausência das questões relacionadas à educação e o desenvolvimento produtivo dos países e com a dimensão global dessas questões.

Posteriormente, esse projeto tornou-se inviável por duas causas diretas: a primeira foi a saída dos Estados Unidos, da Inglaterra e de Singapura da UNESCO, reduzindo drasticamente o volume de recursos para a educação. E a segunda, com a queda do Muro de Berlim, modificaria o cenário internacional colocando os Estados Unidos num papel de destaque na formulação de políticas econômicas e sociais, subjugando os demais países e organismos às regras do jogo internacional que orientam os destinos da globalização.

À luz das ideias de Sander (2005), é nesse ínterim que o Programa de Jomtien ganha espaço, pois passa a contar com substantivos recursos dos bancos internacionais e definitivamente o Projeto Principal da UNESCO fica relegado ao segundo plano. Nesse contexto e buscando ser coerente com a perspectiva de educação assumida pela Conferência, a UNESCO passa a veicular uma concepção ampla de educação, voltada para responder às necessidades básicas de aprendizagem. Sobre esse aspecto o plano de ação aprovado pela Conferência registra a seguinte intenção:

[...] se referem tanto aos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral do cálculo, a solução dos problemas), quanto aos conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e a cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990, p. 1 *apud* PALUDO, 2001, p. 157).

Analisando o conteúdo desse pequeno texto, observamos que a defesa feita à educação obedece a uma lógica que valoriza o desenvolvimento humano destacado pela preocupação com valores e atitudes, assim como revela uma preocupação com a competência técnica, fator determinante para o incremento do desenvolvimento econômico. Esse esclarecimento é essencial para entendermos o papel da educação defendido por Paludo (2001) cuja intenção coloca os seres humanos e seu bem-estar acima de qualquer outro patamar, onde os demais fatores (econômicos, financeiros) defendidos pelos neoliberais são resultados da forma como esses cidadãos irão utilizar seus conhecimentos, e não um princípio. Significa assumir uma posição contrária a essa lógica neoliberal onde a produção, o ganho e o fortalecimento

comercial estão em primeiro lugar. É possível pensarmos em desenvolvimento associando os aspectos humanos e econômicos conjuntamente, favorecendo as populações mais pobres que precisam muito mais do que assistencialismo, precisam de políticas que assegurem a sua qualidade de vida.

Retomando nossas ideias, a UNESCO, como vimos, assume um projeto de ação mundial e não mais um projeto voltado para a América Latina. Ao assumir um projeto de dimensão global articulado com os Organismos Financiadores onde os Estados Unidos é o principal acionista do Banco Mundial e o BM é o principal financiador dos projetos educacionais, perguntamos: Há autonomia no sistema educacional brasileiro? E mais, as políticas públicas voltadas para educação foram de fato construídas para responder às nossas reais necessidades educacionais ou para nos adequarmos a esse projeto de modernidade?

As pesquisas desenvolvidas têm apontado para uma suposta relação de subordinação; entretanto, Sander (2005), ao analisar o impacto das ações da UNESCO nas políticas educacionais, emite uma opinião diferente, onde destaca as intervenções desse órgão como de grande importância, principalmente em matéria de política e gestão da educação. Segundo o citado autor, as campanhas e movimentos internacionais contribuíram decisivamente para a ampliação da cobertura dos serviços educacionais, da garantia de um tempo mínimo para a Educação Básica e para a melhoria da qualidade de ensino e da administração da educação. Em um trecho o autor faz a seguinte afirmação:

[...] suas políticas de ação procuravam responder, dentro dos limites impostos pela conjuntura internacional, às necessidades sociais e aspirações culturais da região, ou seja, procuravam fomentar a construção da nossa identidade cultural (SANDER, 2005, p. 83).

Visivelmente assistimos a uma significativa ampliação dos equipamentos educacionais nas últimas duas décadas, à definição do tempo letivo escolar mínimo, à abertura para a participação de grupos historicamente excluídos de uma forma mais humana e com maior liberdade para a devida adequação ao “projeto de modernidade” (PALUDO, 2001, p. 163). Todavia, nos defrontamos com uma organização que aceita os ajustes estruturais, contribui na implementação dos projetos e programas dos agentes financeiros, corrobora com um projeto que tem favorecido muito mais a classe dominante, aumentando a lacuna entre ricos e pobres, bem como a miséria e fome.

Nesse contexto a condição e a finalidade desses organismos obedecem a uma variável flexível, condicionando suas ações às determinações dos países centrais e do mercado. De um

ponto de vista generalista, o discurso defendido por esses organismos coloca-os num grupo que enxerga a sociedade e o desenvolvimento humano a partir da convergência dos princípios neoliberais, do interesse dos países centrais e de um núcleo fechado de investidores. Com isso algumas iniciativas desenvolvidas pelos organismos executores passam a ser vistas com certa prudência.

Como podemos verificar, não é sensato promovermos uma análise no campo educacional sem considerarmos esse cenário que redimensiona o mundo, cuja compreensão será preponderante para o entendimento de como as atuais políticas educacionais irão se desenhar e a forma como pressionarão os sistemas educacionais a desenvolver uma educação que possa responder às novas demandas contextuais, alavancar o desenvolvimento e aumentar a competitividade, garantindo, dessa forma, espaço no mundo globalizado.

Torna-se visível, através dos elementos discutidos, que esses fatores estabeleceram um novo modelo de sociedade, marcados pela evolução tecnológica, pela rápida circulação da informação em nível mundial e pelo conhecimento, respectivamente, voltados para atender às demandas econômicas e do mercado. Para Apple (1994), os neoliberais não atuam sozinhos, estes e os neoconservadores têm se favorecido a partir da força estratégica que estes possuem para conduzir às distintas dimensões da sociedade.

Na educação a interferência toma proporções inaceitáveis, acarretando das escolas, dos seus gestores e professores uma pressão por mudanças que, em parte, invalida a sua autonomia e sua capacidade criadora. Nesse sentido a sugestão dada pelo autor é de resistência radical:

Os neoliberais e os neoconservadores que utilizam esse tipo de argumento para encobrir os efeitos destrutivos de suas políticas precisam ter como resposta algumas palavras simples: 'Não. Eu me recuso a aceitar seus argumentos'. A luta por uma educação democrática deve continuar (APPLE, 1994, p. 103).

Decididamente precisamos defender as nossas escolas e o ensino das amarras que nos prendem a uma educação mercantilista; ao resguardarmos a nossa autonomia teremos condições de construir uma nova história. Na verdade, a nossa interpretação em relação aos ajustes que têm caracterizado a sociedade e, conseqüentemente, os sistemas educacionais comunga com as reflexões feitas por Cabral Neto, quando ratifica que,

[...] nessa concepção a ideia é de reformar a educação em todas as suas dimensões, tornando-a mais flexível e capaz de responder as demandas

contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo globalizado, no mundo desenhado para atender os interesses neoliberais (CABRAL NETO, 2007, p. 14).

É nesse terreno que o Estado brasileiro se estrutura, através de reformas que visam adequar-se ao novo padrão mundial cuja mudança tem uma ocorrência abrangente e impõe um modelo de gerir o Estado com base em conceitos de eficiência e eficácia que se materializam através de um clima de austeridade orçamental, arrocho salarial, pouco investimento em setores sociais, ocasionando o aprisionamento do Estado a certas receitas experimentadas em localidades estrangeiras. Ao impor mudanças em diversos sistemas, o educacional não está ausente, tornando-o vulnerável ao movimento econômico e ao atendimento às demandas da sociedade contemporânea.

Os pontos elencados dão a dimensão do impacto das ações de matriz econômica nas diversas dimensões da sociedade e particularmente na educação. Com isso, resguardadas as proporções, concordamos com Apple (2003) quando caracteriza que no relativo às peculiaridades educacionais há uma ação de quase mercado sendo implantado nas escolas, visivelmente identificado em algumas iniciativas que têm sido experimentadas no nível das políticas nacionais e de algumas ações locais (municípios).

A competitividade é um dos princípios buscados nos meios educacionais. Ao alimentar esse comportamento, notadamente as relações que permeiam o ambiente educacional sofrerão modificações. Cada unidade tem de se mostrar competitiva a fim de conquistar os melhores lugares no *ranking* das classificações dentro do sistema educacional nacional e local através das avaliações em grande escala empregadas para esse fim.

Ou seja, tem que ser melhor e atingir o ponto mais alto da classificação. Com isso cria-se a possibilidade de visibilidade nos meios de comunicação, de ganho de prêmios, aumento na remuneração como incentivo para serem cada dia melhores, estão sendo efetivados. Assim, o fenômeno da mercantilização vai se enraizando em nossas escolas, “numa predominância de atividades docentes voltadas mais para o *marketing* do que para a substância ‘pedagógica e curricular’, ao mesmo tempo em que uniformiza o ensino”. (APPLE, 2003, p. 92).

O discurso recorrente de qualidade na educação (ensino-aprendizagem) utilizado por em diversos meios tem encontrado ressonância na sociedade e nas famílias e com esse respaldo as iniciativas desse modelo vão se fortalecendo sem qualquer obstáculo. Como consequência, currículos obrigatórios nacionais que padronizam a ação pedagógica e as avaliações que aprisionam o ensino são consolidados. Percebemos, dentre várias percepções

que temos dessas iniciativas, um sentido de controle central sobre o conhecimento oficial e uma grande exigência para aprovação que nos permite pressupor se todos os estudantes estarão aptos a ter um lugar de destaque, ou se estamos (re) editando uma nova forma de exclusão. Ampliando essa temática, Apple (2003) faz o seguinte alerta em relação às escolas. Se

[...] o currículo e os testes estaduais e/ou nacionais forem implementados, os dados comparativos de escola-com-escola estarão à disposição e serão publicados de maneira semelhante ao das listas de classificação dos competidores do desempenho acadêmico [...]. Só é possível liberar o mercado quando existem conteúdo e uma avaliação padronizados, pois aí o ‘consumidor’ pode ter dados ‘objetivos’ sobre quais escolas estão ‘indo bem’ e quais escolas não estão (APPLE, 2003, p. 73).

Nessa perspectiva, podemos avaliar o clima que marcará a relação entre as escolas, entre os professores e os próprios estudantes, parecendo mais um incentivo a uma “cultura do medo do outro” que poderá se expressar numa nova forma de exclusão profissional, além de favorecer uma naturalização da concorrência que impõe uma lógica desagregadora dentro dos ambientes escolares.

4 A AVALIAÇÃO COMO VETOR DE CONSOLIDAÇÃO DA NOVA CULTURA ESCOLAR

Peço licença para soletrar, no alfabeto do sol pernambucano a palavra ti-jolo, por exemplo, e poder ver que dentro dela vivem paredes, aconchegos e janelas e descobrir que todos os fonemas são mágicos sinais que vão se abrindo.

Thiago Mello

Ao longo da redação fomos construindo um discurso que teve como imperativo investigativo verificar a construção das atuais políticas educacionais de avaliação, a intenção (conceitual) que transversaliza essa prática e as suas contradições que têm favorecido a sua utilização como forma de impor uma nova cultura escolar, estas alicerçadas numa modelagem gerencialista cujo interesse é a promoção de mudanças na gestão e no currículo escolar.

Fiel a essa prerrogativa, vimos que as intenções são propagadas numa velocidade e capilaridade nem sempre visíveis, o que tem fomentado inúmeras pesquisas. Direcionados por nossos objetivos, buscamos conhecer as construções históricas que determinaram as mudanças no cenário mundial e no plano das políticas educacionais; as ações viabilizadas pelos organismos internacionais e as formas de aplicação dessa ideologia nas políticas educacionais locais.

Neste capítulo daremos continuidade às ideias construídas, buscando estabelecer elos entre os pontos trabalhados e a pressão sentida no ambiente escolar para o alcance das metas impostas pelo Estado no plano legislativo e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no plano executivo. Para esse fim, compreendemos que a avaliação educacional funciona como esteio da arquitetura política capaz de promover, regular, avaliar e controlar os processos educacionais. Sobre esse aspecto acreditamos haver um fio condutor que veicula cíclica e verticalmente orientações e diretrizes para execução de projetos e programas educacionais aparentemente protagonizados pelo MEC.

Reconhecemos a avaliação em larga escala como um dos principais mecanismos que forçam a consolidação dos programas e projetos direcionados pelos órgãos que administram os sistemas educacionais brasileiros e que os têm beneficiado na identificação de problemas e nas ações para sua reversão ou atenuação. Todavia, também verificamos que associado à avaliação há um aproveitamento para a sua utilização, através dos meios de comunicação, para publicização, *marketing* e ranqueamento de escolas que favorecem uma cultura de valorização da competitividade e da concorrência. Igualmente, percebemos um crescimento

acelerado de modelos avaliativos que nos preocupa, pois nem sempre são adequados para dar respostas que possibilitem ações acertadas no campo educacional, levando-nos a concordar com Afonso (2007) que a massificação dos testes padronizados existe, pela forma evidente com que têm sido utilizados nacional e subnacionalmente.

Em decorrência da sua massificação, o autor em seu texto “Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa” assinala que a avaliação passa a ser um mecanismo estratégico de materialização de outras políticas.

[...] temos vindo a assistir a um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino e, mais recentemente, como dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública. Num número crescente de países, e de forma mais explícita e intencional do que em outros momentos ou conjunturas históricas e sociopolíticas, a avaliação tem ampliado consideravelmente as suas fronteiras e diversificado a sua presença, passando a incidir não apenas em dimensões mais específicas das políticas educacionais (como as que têm dado grande centralidade à comparação nacional e internacional dos resultados académicos dos estudantes), como também, contribuindo para a definição, implementação e controle de outras políticas públicas (AFONSO, 2007, p. 12).

Tal afirmação ao uso recorrente de avaliações nas mais diversas modalidades e sistemas educacionais mundiais implica questionar a sua finalidade e seu campo de intervenção. Para o autor citado, esse modelo de avaliação, no que diz respeito as suas finalidades, ultrapassa o clássico objetivo de acompanhamento do ensino-aprendizagem e se insere em novos campos como nos aspectos políticos, educacionais, de administração e de políticas de controle do Estado.

Ao adotar o termo obsessão, Afonso (2007) aponta traços comuns nas políticas de avaliação da educação em vigor em várias localidades do mundo, a exemplo da utilização nos países centrais como Estados Unidos e Inglaterra, como também em países semiperiféricos como Espanha e Portugal, pressupondo que os problemas em diferentes países, têm tido respostas semelhantes. Esse fato pode encobrir ou dificultar a compreensão das especificidades nacionais; então, o mesmo autor sugere a “existência de alguma intersecção entre as políticas desenvolvidas em países centrais e as desenvolvidas em países (semi) periféricos”. (AFONSO, 2007, p. 63).

Ilustrando esse pressuposto temos o exemplo do Programa Internacional de Avaliação (PISA) e o Laboratório Latino-Americano de Avaliação e Qualidade da Educação (LLECE), que se configuram como promotores de pesquisas educacionais cuja estratégia avaliativa utiliza indicadores padrões. Essa padronização avaliativa em larga proporção nem sempre

gerará resultados que atendam às particularidades de cada país; além do mais, os resultados não dão a dimensão dos problemas socioeconômicos que muito interferem na aprendizagem dos alunos.

Esses monitoramentos promovidos pelos organismos estatais através das avaliações podem contribuir para a análise das questões educacionais, mas não podem ser confundidas com a análise das escolas exatamente porque “não são apropriadas para o estudo da eficácia das escolas [...] porque seus objetivos não são a avaliação das instituições de ensino” (ALVES; FRANCO, 2008, p. 487). Sobre essa questão é preciso esclarecer que as avaliações de cunho educacional possuem objetividades específicas, algumas voltadas exclusivamente para a avaliação do rendimento escolar dos alunos, outras voltadas para a avaliação da instituição escolar (processo de gestão, organização pedagógica, utilização de recursos) e ainda aquelas que atendem às duas perspectivas simultaneamente. Por mais estreita que seja a relação entre os itens citados e a escola os propósitos avaliativos são distintos.

Para alguns pesquisadores, Apple (2003) e Afonso (2005), essa proliferação de modelos avaliativos e sua ocorrência em países diferenciados podem ser justificadas pela mudança da relação e do comportamento do Estado na sua forma de conduzir as ações no domínio público. Tais ações têm sido condicionadas por pressões e contradições ancoradas na concepção de grupos distintos, dentre eles, os neoliberais que dão

ênfase na liberdade e escolha, no indivíduo, no mercado, no governo mínimo e no *laissez-faire* e os neoconservadores⁶ cuja “prioridade é para a ideia de autoritarismo social, sociedade disciplinada, hierarquia e subordinação, nação e o governo forte (AFONSO, 2005, p.113).

Oportunamente, esclarecemos que esse último grupo tem demarcado sua presença e influência dentro do eixo de poder que mobiliza forças para as mudanças estruturais no âmbito do Estado. Embora a perspectiva neoconservadora não seja o nosso foco de análise, brevemente, pode se dizer que esse grupo possui características bastante tradicionais, busca formas de se manter no poder e assim sustentar suas ideias sobre como a sociedade deve interagir. Estamos assistindo não só uma investida neoliberal, mas também a uma tentativa de retorno a um modelo de educação extremamente tradicional, onde o Estado, na tentativa de

⁶ Neoconservadores: termo que identifica um grupo que preserva uma visão conservadora da sociedade; diferentemente dos neoliberais, defendem uma lógica de Estado forte, da preservação da família e dos dogmas religiosos ortodoxos. Para maior aprofundamento ver: APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Publicado pela Cortez em parceria com o Instituto Paulo Freire.

convergir os interesses, tem adotado alguns princípios como a prática de vigilância ativa e autoritária, que deriva dos princípios valorizados pelos neoconservadores.

Como destacamos no capítulo anterior, mecanismos de marketing para a publicização dos resultados escolares favorecem a abertura de espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo. Ao tratar desse assunto, Apple (1994) revela um ponto de vista bastante interessante. Para este autor, trata-se de uma estratégia consequente da perda de legitimidade pelo Estado que se utiliza da

introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também a nível nacional para transmitir a ideia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais, o que é, afinal, a principal preocupação do mercado (APPLE, 1994, p. 230).

Ou seja, essas iniciativas são operações prévias para que a “mercadorização da educação” possa acontecer, passando dessa forma, a educação, a fazer parte do conjunto articulado das organizações produtoras com a incumbência de formar mão de obra para o mercado. Toda essa complexa articulação do Estado e do mercado na tentativa de instituição da mercantilização da educação é viabilizada por alguns veículos que consolidam essa prática e aprisionam os sistemas educativos.

As avaliações em larga escala são apontadas por esse autor como veículo que favorece essas práticas, mecanismos essenciais para a concretização de várias das iniciativas do Estado. A ênfase dada aos resultados das avaliações e a consequente desvalorização dos processos educacionais, acentuada pela escolha de indicadores e metas a serem atingidas, obriga os profissionais da educação a se apropriarem dessa cultura e se preocuparem com os seus fins, ocasionando certa concorrência no interior das escolas, muitas vezes motivada por premiações destinadas aos melhores professores, melhores escolas, melhores alunos. Ao incentivar essa cultura da comparação estabelece cultura gerencialista baseada na eficiência e produtividade, mas, sob o controle direto do Estado.

Afonso (2005), ao analisar um relatório intitulado *Reinventar a Administração Pública*, produzido pelo governo americano, sob a direção do então vice-presidente Al Gore, assegura a forte influência desse país e de suas ideias, verificada em um trecho da declaração onde Al Gore afirma: “o nosso caminho é claro: temos de transitar de sistemas que responsabilizam as pessoas por processos, para sistemas que as tornam responsáveis por resultados”. Dessa forma clara e pública, anuncia que a lógica da responsabilização será personalizada. (AL GORE, 1994, p. 55 *apud* AFONSO, 2005, p. 119), ou seja, é intencional a valorização de que sempre tem alguém (instituições e pessoas) melhor e pior.

Ao examinarmos esse discurso, percebemos a utilização da linguagem da excelência como balizadora de um novo consenso em torno da educação e como a “ideologia organizativa da reforma meritocrática” cuja ideia é também de um discurso que acusa algumas pessoas pela “crise educativa” e culpabiliza as instituições pelo fracasso, induz a todos a serem mais produtivos e mais responsáveis (AFONSO, 2007, p. 86).

Para Afonso essa atitude é mais uma estratégia de justificação para as crises econômicas que busca “exportar as crises” para fora do âmbito econômico, atribuindo responsabilização para a educação, as escolas e os professores/as pelos índices de desemprego e subemprego e isentando o sistema econômico pelos desequilíbrios causados à sociedade e ao meio ambiente.

A pergunta é óbvia: O que as políticas educacionais brasileiras têm a ver com que o vice-presidente americano pensa? Influenciados por essa declaração ou não, visivelmente assistimos no Brasil ações que se assemelham a essas ideias, onde o direcionamento responsabiliza instituições e profissionais por resultados que, embora estejam associados à prática de aprendizagem, não correspondem em sua totalidade ao que acontece na escola.

O ambiente escolar é formado por um complexo conjunto de pessoas e de práticas que estão sob a custódia do Estado e da família, assegurados na Constituição Federal/1988, ou seja, o Estado e as famílias tem uma participação direta de responsabilização no ensino, na aprendizagem e na gestão das escolas.

O entrelaçamento desses elementos atua em conjunto e individualmente no clima, na organização, no planejamento, na satisfação dos profissionais, no ensino e na aprendizagem dos alunos de forma comprometida ou não, depende incondicionalmente do envolvimento de cada um (Estado, pessoas e prática). Entretanto, o resultado das avaliações para a sociedade vem sendo percebido como uma imagem onde professores (as), estudantes e profissionais da educação são os únicos responsáveis pela pouca qualidade de ensino das nossas escolas, a presença e responsabilidade governamental são isentadas.

Ao instituir a avaliação nas diversas modalidades, o Estado passa a ter uma relação caracterizada por alguns estudiosos de Estado Avaliador (NEAVE, 1988; HENKEL, 1991; O’BUACHALLA, 1992; HARTLEY, 1993 *apud* AFONSO, 2005, p. 49). Esse termo vem sendo utilizado no meio acadêmico para caracterizar a ação do Estado quando define um currículo nacional comum, e quando passa a controlar os resultados acadêmicos através das avaliações nacionais e da filosofia de mercado adotada (mercado educacional).

Claramente podemos perceber o lugar que o Estado quer ocupar e o tipo de relação que irá adotar. Optando por uma concepção sustentada na diversificação da oferta e na

competição entre as escolas, o Estado se exclui de suas responsabilidades e intencionalmente cria um espaço onde as consequências resultantes da concorrência e competitividade (da ação do mercado) se encarreguem de definir o futuro das instituições e dos estudantes principalmente.

A título de ilustração, um exemplo resultante dessa postura estimulada pelo mérito que resulta dos testes, está na cultura do clientelismo incutido no comportamento das famílias em relação às nossas escolas, onde definitivamente devem buscar dentre o que é ofertado no mercado a melhor opção para a educação dos seus filhos. Vista por esse ângulo parece ser uma atitude natural, mas, é a partir das suas escolhas individuais que essa lógica cultural vai se internalizando. Ao absorver essa lógica do que é melhor para si, a racionalidade competitiva ganha espaço e o verdadeiro sentido de participação na busca de uma sociedade que atenda ao anseio da coletividade, desmorona. Stephen Ball (2009) explica bem esse interesse pelos testes; segundo o autor, esses instrumentos permitem,

uma ligação entre a preocupação neoliberal de livre mercado para comparar escolas e professores, de maneira a facilitar uma escolha informada por parte dos pais, e a descrença neoconservadora tanto nos professores quanto nas novas formas de avaliação deles dependentes (BALL, 2009, p. 52).

Como podemos perceber, são diversas as formas com que se pretende agir nos sistemas educativos, favorecidas por um cenário que valoriza iniciativas que visam associar um imaginário de desenvolvimento, onde a educação, as escolas, os profissionais da educação e estudantes passam a ser alvos frágeis dos ideais de grupos dominantes que pretendem perpetuar seu poder e riqueza. Vejamos com mais detalhamento e clareza no subtema seguinte como a avaliação em larga escala é implementada, consolidada e disseminada no Brasil.

4.1 Contextualizando a evolução da avaliação em larga escala no Brasil

Na perspectiva de resgatarmos o processo histórico da Avaliação Educacional como questão de interesse governamental, fizemos um recuo na memória da educação brasileira e encontramos registros de evidência a partir da década de 1930. Inicialmente, a trajetória é marcada pelo interesse estatístico de compilar dados quantitativos sobre a educação, pelo desenvolvimento da pesquisa educacional, pelos interesses estatais de modernização e adequação da educação brasileira às pressões econômicas e pela preocupação com a democratização do ensino, acesso e qualidade.

Recentemente Freitas (2007) ao concluir sua pesquisa de doutoramento resgata o longo processo pelo qual a avaliação foi se consolidando como ação estatal na versão pós 1990. A autora dividiu os tempos e os contextos em que a avaliação foi sendo utilizada. O primeiro período marca a “a emergência da ‘medida-avaliação’ na pesquisa em educação”; o segundo período a “instituição da medida-avaliação-informação como norma de uma Nova Regulação Educacional”; o terceiro período nomeado como o “Estado-Educador brasileiro e sua atuação como Estado-Avaliador”. Essas demarcações serão empregadas como referenciais para analisarmos o contexto e a evolução da Avaliação Educacional em território nacional (FREITAS, 2007, p. 133).

O primeiro período caracterizado como Emergência da medida-avaliação na Pesquisa em Educação demonstra as iniciativas de implementação de mecanismos de avaliação na perspectiva de manter o Estado atualizado no sentido do registro dos dados relativos ao movimento de escolarização. Com essa finalidade, surgem as primeiras iniciativas que processualmente passaram por fases onde a preocupação em conhecer a realidade, criar uma cultura de “consciência técnica” e fazer diagnósticos passou a ser vista como subsídio para a construção de políticas públicas educacionais coerentes com a realidade socioeducacional.

Vejamos brevemente algumas constatações destacadas pela autora cujo conteúdo reflete o processo percorrido pela avaliação em cada fase:

- 1) Ordem temporal: período marcado pelo expressivo impulso à “ciência” e à “técnica” de quantificar a educação na intenção de planificar as ações do governo que buscavam instaurar “uma nova ordem social integral”. As iniciativas avaliativas da época tinham o foco no indivíduo, os instrumentos avaliativos tinham formato de provas objetivas, testes “pedagógicos” ou de “escolaridade”. Constatou-se que o período de cinco décadas foi imprescindível para que a avaliação passasse a ser utilizada com características externas, em larga escala e com foco no rendimento escolar e dos sistemas de ensino. A Avaliação, como foco do interesse estatal, prenunciada na década de 1930 pela sua importância estatística (verificação e conferência), constituiu-se alicerce para o necessário planejamento educacional propiciando uma medida objetiva do trabalho escolar e com isso adquire condições para a expansão e a melhoria da educação, somente aperfeiçoado (no modelo utilizado atualmente) no final da década de 1980;
- 2) No âmbito das razões do Estado: o principal motivo declarado foi de instrumentar a reconstrução da educação nacional. A estatística útil e necessária ao planejamento educacional firmou-se como ferramenta da pesquisa em educação - medição que veio

a se tornar sistemática a partir dos anos de 1950. Nesse período houve um deslocamento do enfoque da pesquisa centrada nos indivíduos para a educação escolar visando examinar a sua “funcionalidade” para a sociedade; então pesquisas e estudos sobre o ensino são realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em articulação com a UNESCO. Em consequência da medição, avaliação e informação resultantes da pesquisa promovida pelos órgãos citados, o Estado passa a ter um diagnóstico cujo conhecimento da realidade favoreceria uma ação do Estado central, no sentido de fornecer sugestões e indicações para a qualificação da expansão do atendimento da administração escolar e do ensino. Em meados da década de 1980 os motivos da utilização da pesquisa em educação declarados pelo Estado reportam-se à tarefa de reajustar a regulação estatal a uma cultura de avaliação no país.

- 3) Fatores impulsionadores do interesse estatal: agrega um conjunto de elementos voltados para as atividades de “medir”, “avaliar” e “informar” na educação. Dentre estes destacamos: expansão da escolarização e da demanda educacional, questões político-ideológicas do Estado, empenho de agentes estatais e pesquisadores estrangeiros, difusão de teorias e referenciais político-ideológicos pelas organizações internacionais, estratégia de enfrentamento da crise econômica e do Estado Desenvolvimentista.
- 4) Articulações e vias utilizadas que propiciaram a emergência da prática de “medir, avaliar e informar”: no período de 1930 a 1988 as principais vias que respaldaram essa prática estão associadas às pesquisas, estudos e levantamentos fomentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); a fixação de diretrizes relativas à avaliação no âmbito legal e do planejamento educacional pelos Ministérios do Planejamento e da Educação; experimentação prévia de procedimentos de avaliação em larga escala do rendimento escolar juntamente com instituições estrangeiras (BIRD, UNESCO, BM); testagem piloto, no âmbito dessa parceria, de um projeto prévio que iria subsidiar a construção de um sistema nacional de avaliação para medição e informação educacional. (FREITAS, 2007, p. 56).

Diante dos pontos elencados, percebemos que o interesse em construir um mecanismo que viesse a aferir de forma sistêmica a realidade educacional atravessa um longo período, onde tentativas foram experimentadas e tomadas como base para o aperfeiçoamento de técnicas e mecanismos de processamento de dados/informações. Entretanto, constatamos que

em vários momentos do caminho percorrido interesses se entrecruzaram, como aqueles oriundos do fértil terreno que impulsionava a pesquisa educacional e do protagonismo do INEP, Fundação Carlos Chagas (FCC), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), dos movimentos organizados, sobretudo, decorrentes dos debates ocorridos nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

Igualmente, no que concerne às intencionalidades em fortalecer a regulação educacional pelo Estado, destacamos a ajuda “iluminada [...] pela expertise mediadora do conhecimento (saber teórico e prático) procedente de outros países (destacadamente os Estados Unidos), de organismos internacionais (em especial os financiadores de programas) e de instituições de pesquisas e avaliação de direito privado” (FREITAS, 2007, p. 56). Essa contribuição foi bastante destacada no capítulo anterior quando tratamos do vínculo entre os Organismos Multilaterais e as políticas de avaliação nacional.

Nessa sequência, o período nomeado como Instituição da Medida-Avaliação-Informação, norma de uma Nova Regulação Nacional, será balizado pela criação, institucionalização, desenvolvimento e consolidação do SAEB. O período demarcado entre 1988-2002 revela uma conjugação de esforços e recursos para a instalação de um mecanismo capaz de medir, avaliar e informar e que também fosse capaz de contribuir para a efetivação da reforma da gestão da Educação Básica.

Como vimos na fase anterior, várias iniciativas vinham sendo experimentadas, com vistas de, num futuro próximo, engendrar condições para que o Estado Regulador e Avaliador viesse a se efetivar. Mobilizados em alcançar esses objetivos, concomitantemente, outras ações políticas, institucionais, técnicas, administrativas e operacionais foram desencadeadas, como disse Castro (1989, p. 31):

essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia no setor público’, e resultante delas o “Estado brasileiro cuidou de estabelecer normas jurídico-legais e político-administrativas com vistas às mudanças pretendidas na regulação educacional (CASTRO, 1989, p. 31).

Do ponto de vista jurídico-legal, a condução acelerada de produção de leis concorreu para estabelecer e consolidar mecanismos de avaliação por intermédio da “força normativa” do Estado; na verdade, é a força desencadeada pela lei que instaura um cenário onde a avaliação passa a ter um lugar essencial nas políticas públicas.

Vejamos no Quadro 1, os principais marcos que definiram o novo cenário da avaliação educacional em larga escala compilados por Freitas (2007) no período entre 1988 a 1994.

Quadro 1 - Avaliação em larga escala da Educação Básica no Brasil - 1988 a 1994

(continua)

Categorias	Normas	Ações	Eventos
1988	CF Federal promulgada em 05/10/1988; PLi nº 1.158-A/88, apresentado à Câmara dos Deputados em dez. 1988.	Proposta de estruturação do SAEP – Projeto Nordeste – Segmento Educação. VI Acordo (Convênio entre IICA e MEC) e Aplicação-piloto no Paraná e Rio Grande do Norte.	Seminário sobre experiências inovadoras.
1989		Reformulação dos instrumentos do SAEP com vistas a estendê-lo para todo o país.	
1990	Substitutivo Jorge Hage decorrente do Projeto de Lei nº 1.158-A/88, aprovado pela Comissão da Câmara dos Deputados em 28/06/1990.	SENEB/MEC via proj. PNUD alocou recursos que permitiram o primeiro levantamento do SAEP.	Sem. Desafio da Escola Básica: qualidade e equidade.
1991		Avaliação do Desempenho da Rede Pública escolar do Estado de Pernambuco na Área da Linguagem – 1ª a 4ª série.	Encontro realizado pelo CENDEC/IPEA em Pirenópolis, que ensejou o documento Educação fundamental e competitividade empresarial. Uma proposta para a ação do Governo/Instituto Herbert Levy/ Gazeta Mercantil.
1991		Avaliação do rendimento escolar de alunos da 3ª série do 2º grau; Participação de São Paulo e Fortaleza no projeto internacional Assesment of Educational Progress – IAEP (coordenação internacional do ETS, Princeton, New Jersey e nacional FCC) – provas de matemática e ciências e questionários – alunos de 13 anos.	
1992	PL do Senado nº 67/1992: apresentação ao Senado, em 20/05/1992.	SAEP passa a denomina-se SAEB - Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica; Disseminação do primeiro relatório global do 1º ciclo do SAEB; INEP passa a coordenar e administrar o SAEB.	Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais - (INEP/MEC) com o apoio do PNUD) – 24 e 25/06/1992.
1992		Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual de São Paulo e Proj. de Avaliação de Impacto do Ciclo Básico e Jornada Única na Região Metropolitana de São Paulo; Avaliação Estadual do Ensino de Minas Gerais. Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Estaduais do Ceará (SPAECE).	Seminário sobre Educação Fundamental e Competitividade Empresarial – 3 a 4 de agosto (SENEB/MEC, o Instituto Herbert Levy e Fundação Cesgranrio); IX Enc. Nacional de Dirigentes dos Órgãos do Sistema estatístico da Educação.

(conclusão)			
categorias	Normas	Ações	Eventos
1993	PL do Senado, n. 67/1992: - aprovação, na Comissão de Educação do Senado, em 02/02/1993; -anulação, pela Mesa do Senado, em 18/02/1993, da aprovação da Comissão de Educação do Senado, retornando a essa comissão.	Segundo ciclo do SAEB.	Semana Nacional de Educação para Todos – 10 a 14/05/1993. Seminário sobre Gestão escolar: desafios e tendências.
1993	Substitutivo Jorge Hage decorrente do PL n. 1.158-A/88; aprovação final na Câmara dos Deputados, com modificações decorrentes da apreciação de 1.257 destaques; Portaria n. 489, de 18/03/1993 – cria Comissão Especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos.		
1994	MP 661 de 18/10/94; Dec. de 08/10/94; Dec. de 08/10/94 constitui comissão especial para organizar a parte administrativa do Conselho Nacional de Educação – que veio a avaliar a regulamentação do SAEB; Reedição da MP 661/94 sob o n. 711 de 17 de novembro; Portaria n 1.795, de 277 de dezembro, com base na MP n. 765/94 (reedição da MP 711/94); criação formal do SAEB; Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 – 2003).		Conferência Nacional de Educação – 28 de agosto a 2 de setembro/1994.

Fonte: FREITAS, Dirce N. T. de. **Avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007. p. 128-130.

Claramente observamos que o tempo vai sendo determinante para que o volume das ações voltadas para instituir a avaliação se consolide. Apesar de concordarmos com a autora quando afirma que o Estado utiliza a força da lei para promover o uso da avaliação em todo o território nacional, é necessário registrarmos que os dois primeiros ciclos do SAEB aconteceram sem o assentimento jurídico, ato que descreve o grande interesse do Estado em validar essa prática no Brasil e do seu protagonismo em operacionalizar a avaliação sem o devido amparo legal. Ainda sobre esse ato é preciso registrá-lo como expressão de poder que, posteriormente, irá definir um currículo, interferir na organização escolar, redefinir a gestão educacional e fixar a qualidade a partir dos seus parâmetros, ou seja,

[...] o sistema estatal operou “na perspectiva de um federalismo pragmático que enfatizou o imperativo de reforma dos sistemas de ensino segundo os marcos do processo de redefinição do papel da administração central na regulação educacional” (FREITAS, 2007, p. 122).

Dando prosseguimento, observemos o desencadeamento que será firmado nos anos posteriores em relação à “medida-avaliação-informação”, ressaltando que outros instrumentos avaliativos serão processualmente inseridos, reforçando o aparato governamental em manter-se informado e com isso construir políticas que revertam a situação do ensino do Brasil no que se refere à qualidade. No Quadro 2 a síntese dessa análise:

Quadro 2 - Avaliação e medida da Educação Básica no Brasil – 1995 a 2002

Categorias	Normas	Ações	Eventos
1995	MP 967 de 13/04/95; MP 992 de 12/05/95; MP 1.094 de 28/08/95; Lei n. 9.131 de 24/11/95; PCNs Ensino Fundamental.	Avaliação do livro didático 3º Ciclo SAEB.	Sem. Internacional de Avaliação Educacional – 16,17 e 18/10/95.
1996	Emenda Constitucional n. 14, de 12/09/96. Lei n. 9394, de 20/12/96. Lei n. 9.424, de 24/12/96 – FUNDEF/Censo Escolar. PCNs Ensino Fundamental.	Avaliação do Livro didático	
1997	Decreto n. 2.264/97 FUNDEF/ Censo Escolar. Res. CNE n. 03, de 08/10/97 – Avaliação no Plano de Carreira do Magistério.	Avaliação do livro didático. 4º Ciclo do SAEB	Sem. Internacional sobre Avaliação do EM e Acesso ao ES 30/06 a 02/07/97. Seminário Internacional de Avaliação Educacional – dez. 1997.
1998	Emenda Constitucional n. 19 de 04/06/1998. Portaria Ministerial n. 177/98 – Censo Escolar. Portaria n. 438, de 28/05/1998 – Institui o ENEM. Res. CNE n. 01, de 07/04/99 – Diretrizes Curriculares da EI. Res. CNE n. 02, de 07/04/98 – Diretrizes Curriculares do EF. Res. CNE n. 03, de 26/06/98 – Diretrizes Curriculares do EM.	Avaliação do livro didático ENEM	Primeiro diálogo Brasil – EUA: Avaliação e Indicadores da Educação Básica. RJ, fev. 1998.
1999		Avaliação do livro didático. 5º Ciclo do SAEB ENEM	
2000	Portaria n. 82/2000 – Avaliação do livro didático. Res. CNE n. 01, de 05/07/2000 – Diretrizes Curriculares da EJA.	ENEM	
2001	Lei n. 10.172 – PNE: Instituição do Sistema Nacional de Avaliação/diretrizes e Metas para dez anos.	6º Ciclo do SAEB ENEM	
2002	Portaria n. 2270, de 14/8/2002 – Institui o ENCCEJA. Portaria INEP n. 77 de 16/08/2002 – regulamenta ENCCEJA 2002.	ENCCEJA ENEM	

Fonte: FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. **Avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007. p. 131-2.

No período posterior a 2002 o avanço das avaliações no território brasileiro toma proporções irreversíveis. É preciso destacar que essas estratégias criadas e implantadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso serão aperfeiçoadas e ampliadas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva assegurando, dessa forma, o projeto de (re) definição do sistema educacional. O Estado central operou buscando criar novos canais induzindo as unidades da federação a instituírem seus próprios instrumentos de avaliação que viriam a fortalecer as estratégias estatais. Vejamos no quadro 3, os novos instrumentos e as modificações ocorridas no período de 2005 a 2010.

Quadro 3 - Ampliação e alteração do sistema de avaliação da Educação Básica

Categorias	Normas
2005	Portaria n. 931, 21 de março – Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (ANRESC) e pelo SAEB (ANEB); Portaria n. 69 de 4 de maio – Estabelece sistemática para realização da Prova Brasil; Portaria n. 89, de 25 de maio – estabelece sistemática para realização do SAEB;
2007	Portaria n. 47 de 3 de maio – Estabelece sistemática para realização da Prova Brasil e do SAEB; Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB pelo INEP;
2010	Portaria MEC nº. 807 de 18 de junho – Institui o novo exame do ENEM; Edital INEP nº. 7 de 18 de maio – Torna pública a realização da próxima edição para 2011.

Fonte: Dados organizados pela autora.

Percebe-se que o Estado central operou buscando criar novos canais de medição, avaliação e informação induzindo as unidades da federação a criarem seus próprios instrumentos de avaliação que viriam a fortalecer as estratégias estatais. Essa adesão foi marcadamente impulsionada pelos parâmetros do SAEB e do ENEM, pelo espaço alcançado nos meios de comunicação e pela apropriação da população das intencionalidades divulgadas pelo governo em buscar a qualidade do ensino e melhorar a gestão dos sistemas educativos.

Tais fatores impulsionam uma rápida infestação de uma lógica de valorização dos resultados das avaliações que indiscutivelmente proporcionou uma modificação na prática docente. Supomos, em relação às prováveis modificações das práticas docentes, vindo de uma forma bastante positiva, a melhoria do planejamento e readequação das metodologias para aplicação dos conteúdos, como também supomos o provável desencadeamento de um comportamento que busque no planejamento educacional e nas metodologias formas de preparar os estudantes para fazerem as provas, reduzindo a finalidade educativa do ensino.

Na Quadro 4 registramos os estados brasileiros que criaram os seus próprios programas/projetos de avaliação em larga escala; vistos de forma generalizada, os estados justificavam a construção da iniciativa como adequação às “necessidades/imperativos de

ordem constitucional, política-administrativa, metodológica/técnica e cultural” (FREITAS, 2007, p. 157).

Quadro 4 - Sistema de avaliação da Educação Básica criado por estados brasileiros - 1990 a 2001

Estado	Ano de Criação	Sistema	Programa/Projeto	Tipos de Avaliação	Enfoque
MG	1992	Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais		Externa	Desempenho dos alunos
	2000	SIMAVE	PROEB Subprograma Avaliação continuada	Externa	Desempenho escolar
SP	1992	Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual	Projeto Escola Padrão	Externa	Desempenho dos alunos
	1996	SARESP	Autonomia das Delegacias de Ensino e da Unidade Escolar	Externa	Desempenho dos alunos
CE	1992	Sistema Permanente de Avaliação das Escolas do Ceará		Externa	Desempenho dos alunos
	1994	Avaliação Institucional	Todos pela Educação de Qualidade para Todos	Interna	Desempenho Escolar
	1996	SPAECE		Externa	Desempenho dos alunos
	2000	SPAECE Unificou a avaliação institucional e avaliação de rendimento escolar	Programa Melhoria da Educação Básica do Ceará	Externa	Desempenho dos alunos
	2001	SAP (divulgação e uso dos resultados da avaliação institucional e do rendimento escolar) SPAECE – NET	SPAECE – NET articulado com o SADRE (monitoramento e avaliação do programa/projeto)	Interna	Desempenho escolar
BA	1999	Projeto de Avaliação Externa	Programa Educar para Vencer (conjunto de projetos que visam propiciar a autogestão da qualidade de ensino)	Externa	Desempenho do aluno Aprendizagem
RO	2000	Projeto Avaliação Institucional e Qualidade de Ensino (monitoramento) SADE	Programa de Avaliação e Estatística. Subprojeto do SAEB no Estado	Externa Externa	Avaliação da Escola Desempenho dos alunos
PR	1995	Programa de Avaliação do Sistema educacional do Paraná	PQE – 1994 a 2001	Externa	Desempenho das escolas
			Programa Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar – 2002	Interna	Desempenho das escolas
DF	1998	Avaliação do Rendimento Escolar	Integrada ao processo nacional de avaliação, podendo ser complementada localmente.	Externa	Rendimento escolar

Fonte: FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. **Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007. p. 115-6.

Notadamente há proliferação de instrumentos, mecanismos de avaliação e de objetivos que são inaugurados em todas as regiões do Brasil, contribuindo para que a cultura avaliativa se sustente e através dela a criação de políticas e práticas para a reversão das problemáticas que envolvem o espectro da qualidade do ensino.

No Estado da Paraíba, a primeira iniciativa de implantar esse tipo de mecanismos surge em 2009, num projeto intitulado *Prêmio Escola Nota Dez*, cujos objetivos publicados em decreto instituído em 23 de dezembro de 2008 vislumbram incentivar o desenvolvimento educacional para melhorar a qualidade de ensino e gestão. O incentivo é desencadeado pela premiação que será concretizada após o atingimento das metas estabelecidas. Visa ainda apresentar e divulgar o resultado alcançado pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) à sociedade. A análise minuciosa dessa política de avaliação será tratada no próximo capítulo.

Finalmente exploraremos a fase nomeada como o “Estado-Educador brasileiro e sua atuação educacional”. Nessa trajetória construída acerca do desenvolvimento da avaliação em larga escala, fomos constatando que o tempo, o contexto, as influências de matriz econômica e de mercado, o interesse local em desenvolver metodologias que pudessem respaldar com veracidade e cientificidade a realidade educacional, o interesse em alavancar o crescimento e modernização do Estado e as pressões desencadeadas pelas diversas categorias sociais pela qualidade do ensino, movimentaram e repercutiram para que a avaliação passasse a ser utilizada como meio de forçar mudanças nos sistemas educativos nacionais.

Nesse sentido, a relação do Estado na administração e governo da sociedade nacional introduz um sentido que desloca da tradicional “regulação legal-burocrática para a “regulação avaliativa conjugada a informação educacional” cuja acepção redefinirá a relação entre Estado, educação e sociedade” (FREITAS, 2007, p. 168). Sobre esse deslocamento no âmbito do papel do Estado, o presidente do INEP em palestra inaugural do Seminário Internacional de Avaliação de 1997, fez uma afirmação que viria a definir bem os propósitos governamentais:

[...] com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo em seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação, como elemento estratégico da gestão pública (CASTRO, 1989, p. 9).

É possível inferir que a mudança na concepção de governo é determinada por fatores internacionais resultantes de fatores de base econômica cujos princípios educativos, como já foi destacado, consistem em adotar práticas de formar gestores, técnicos e professores para serem capazes de agir em conformidade com a “cultura e as técnicas gerenciais modernas”, como também “fomentar, direcionar e catalisar demandas públicas como estratégia privilegiada de educação de demandantes e de responsáveis operacionais e gerenciais pelo atendimento delas” (FREITAS, 2007).

O sentido educativo apropriado pelo Estado educador (Freitas 2007) busca promover mudanças técnicas e culturais por meio de mecanismos que funcionam pedagogicamente difundindo valores e disciplinando, onde o erro significa insucesso e exclusão e a lógica gerencial se impõe exigindo participação, eficiência e resultado, viabilizando a implantação de uma nova lógica ou como diz Freitas uma “nova arte” de gestão pública. Essas ideologias sutis estão escondidas em algumas iniciativas adotadas pelo Estado e sintetiza “a experiência pedagógica formadora (educativa) de gestores, técnicos, professores e cidadãos da sociedade em geral nos moldes da cultura gerencial”.

O Estado tem induzido algumas ações, dentre elas, a utilização da avaliação como mecanismo de imposição de uma ideologia gerencial, que através do exercício de “medir”, “avaliar” e “informar”, os profissionais da educação e as famílias vão se familiarizando com princípios políticos, administrativos, pedagógicos e educativos que reordenam a educação e, em médio prazo, difundem a ideia para outras gerações e em outros espaços.

Esses princípios vêm sendo apontados na literatura educacional ao tratar da gestão e política educacional brasileira e mais particularmente da avaliação em larga escala, sendo da regulação baseada na noção da competição, elemento caracterizador da cultura de mercado (modernização da gestão, flexibilidade administrativa, controle hierárquico gerencial) advinda de três modelos teóricos:

1. *Managerialism ou neotaylorismo*: propõe reduzir custos do setor público e aumentar a produtividade (eficiência governamental), procura imprimir uma cultura gerencial, e vincula-se ao movimento de retração da máquina no projeto de reforma do Estado;
2. *Consumerism*: modelo teórico se voltou para a consideração dos anseios dos consumidores onde itens contratuais como fiscalização dos consumidores, incremento à competição, e estabelecer relações que fomentem o aumento da qualidade com poucos recursos;
3. *Public Service Orientation*: que orienta o governo local para capacitar o cidadão a participar das decisões que afetam a comunidade, vendo a esfera pública como local

de aprendizagem, deixando de enfatizar a competição e ressaltar a cooperação (ABRUCIO, 1999 *apud* FREITAS, 2007, p. 173).

Nessa ótica passamos a entender a perspectiva que defende a autora quando classifica o Estado educador, muitas das ações promovidas pelo governo central como o SAEB, ENEM, o censo escolar e os processos tecnológicos informacionais desencadearam necessidades de aprendizagens e de apropriação de práticas que provavelmente incidiram na transformação laboral com a devida adequação aos modelos de gestão gerencial. Essas aprendizagens são desenvolvidas através das formações continuadas desenvolvidas pelo Estado em parcerias com organismos estatais e privados. Essas aprendizagens formalizadas dão consumo à ideologia que permeia as políticas educacionais; profissionalizam a mão de obra para atuar “meros executores profissionalmente equipados para realizar qualquer objetivo que lhes seja colocado” (SCHEFLER *apud* GIROUX, 1993, p. 21).

Outra medida adotada para educar o povo é a publicação e divulgação dos resultados dessas avaliações. Ao difundir dados oficiais cria um cenário de *marketing* em favor do Estado que leva o cidadão a interpretar a ação do governo como um compromisso de manter a sociedade informada, atualizada da realidade educacional, de um espírito cooperador (pois induz à fiscalização por parte das famílias), de presença (pois o governo sabe), desresponsabilizando-o e afastando-o de qualquer cobrança por parte da população. Esse tipo de comportamento tem sido evidente quando percebemos pouca ou nenhuma movimentação estudantil, docente e da sociedade de forma geral em relação às avaliações.

Essas divulgações refletem, por outro lado, nos profissionais da educação, pois além de estimular um comportamento competitivo, um sentimento de ameaça, uma mobilização individual, tem desestimulado os professores que buscam maneiras de se transferirem para outra escola que tenha melhores resultados. A abrangência dessa difusão confere à gestão educacional um veio para as formações continuadas e a disseminação de valores nem um pouco educativos onde a avaliação no sentido normativo e criterial se sobrepõe a quaisquer outras iniciativas que visem consolidar os princípios humanos de solidariedade e cooperação.

Considerando os pressupostos de melhoria na qualidade da educação defendidos pelo MEC para justificar que tudo e todos devem ser avaliados, é preciso considerar se outras ações serão pensadas no sentido de promoção das mudanças e ainda quais serão os referências para que as mudanças se concretizem. Se há um resultado que aponta para o baixo rendimento dos alunos, pergunta-se como esse resultado tem sido trabalhado em nível de planejamento, de metodologias e formação de gestores para lerem os resultados, analisarem os descritores

em defasagem e criarem modalidades de formação para reverter a situação apontada pelas avaliações.

4.2 Conceituando a avaliação: suas funções e modalidades

A avaliação é uma prática que tem ocupado um lugar central nas políticas educacionais. Antes essa prática se dava apenas no nível interno das práticas pedagógicas, conhecida e utilizada por professores e técnicos pedagógicos para acompanhar o rendimento escolar dos alunos. Nas últimas décadas, avaliação passou a ter uma nova atribuição atendendo a funções mais abrangentes de dimensão política e social da educação.

Nesse sentido a sociologia, em seu campo epistêmico, buscou empreender estudos abrangentes a fim de capturar a variedade de sentidos que caracterizam a avaliação na contemporaneidade. Essas atividades avaliativas no contexto do sistema educativo, desde as práticas oriundas da relação professor-estudante, como de julgar e classificar as práticas cognitivas dos estudantes, dos professores e da escola, passam a ser foco da sociologia da avaliação. Para Broadfoot (1981) dois importantes vetores devem ser considerados em relação à sociologia da avaliação: “o estudo das práticas avaliativas que apoiam as aprendizagens dos alunos legitimadas pelo juízo avaliativo do professor e aquelas oriundas da relação das práticas de avaliação (pedagógica) com as diferentes formas de prestação de contas (*accountability*) nos níveis micro, meso e macro do sistema educativo”. (BROADFOOT, 1981 *apud* AFONSO, 2005, p. 18)

Como poderemos verificar, a sociologia da avaliação se interessa não só pelos processos avaliativos e suas consequências dentro do interior das salas de aula e da escola, mas também pelas práticas avaliativas com modelos de responsabilização comumente utilizados no atual contexto da sociedade. Situando-nos a partir dessas conceituações, perceberemos que essas definições são fundamentais para revermos, mesmo que de forma sucinta, as diferentes formas de avaliar e suas consequentes funções, observando que as funções e modalidades serão vistas considerando o contexto de mudanças educacionais.

Afonso (2005) a partir das ideias de Bonami (1986) apresenta algumas funções da avaliação que não dão ideia da abrangência da sua função:

- a) condiciona os fluxos de entrada e saída do sistema escolar, como também a passagem entre os diferentes subsistemas, classes e cursos;
- b) torna possível o controle parcial sobre os professores – quer por parte dos administradores da educação, quer por parte dos próprios pares;

- c) define as informações e as mensagens a transmitir aos pais e aos organismos de tutela;
- d) constitui um elemento importante na gestão da sala de aula na medida em que influencia as aprendizagens, os sistemas de disciplinas e as próprias motivações dos alunos;
- e) fornece ao professor informações importantes sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza (BONAMI, 1986, p. 63-4 *apud* AFONSO, 2005, p. 18).

Posteriormente esse mesmo autor apresenta, com base na revisão promovida por Nevo (1986), as funções da avaliação que mais são referidas na literatura:

- a) a seleção, certificação e responsabilidade (accountability);
- b) a promoção da motivação dos sujeitos e o desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais;
- c) a função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto organizacional (D. NEVO, 1986 *apud* AFONSO, 2005, p. 18).

É de fundamental importância verificar que a avaliação por se constituir um mecanismo de ampla funcionalidade deve estar com seus objetivos e interesses bem claros, de forma que o resultado possa contribuir para o (re) significado das práticas educacionais. É preciso acrescentar que no que se refere à sua função simbólica de controle e legitimação cuja perspectiva remete para a seleção de pessoas para uma gestão gerencial, e no caso particular da educação, para uma gestão gerencial, tem se averiguado um aumento crescente em sua utilização, dando novos contornos à sua funcionalidade.

No que concerne ao âmbito escolar, a avaliação possui dois propósitos distintos: o *managerial evaluation* que se relaciona aos interesses da administração e o *educational evaluation* que está relacionado com os propósitos e interesses educativos. O primeiro apoia-se em instrumentos de avaliação “sumativa e normativa” ou testes standardizados; o segundo apoia-se em avaliações “formativa, criterial e diagnóstica” (AFONSO, 2005, p. 28). Sobre essas modalidades faremos um breve esclarecimento de forma que nos ajudem na articulação entre os conceitos já trabalhados.

A avaliação normativa é uma modalidade oposta à avaliação criterial; esta presume que as diferenças individuais são distribuídas dentro de um grupo numa curva normal, facilitando a comparação dos sujeitos pertencentes a esse grupo, caracterizando-a como

seletiva e competitiva. É a partir desse mecanismo que estudantes de países com diferentes culturas são avaliados comparativamente.

A título de exemplo, Afonso (2005) nos traz uma ilustração interessante. Segundo ele, para alguns grupos de trabalho criados pela OCDE no âmbito da construção internacional de indicadores educacionais, o primeiro indicador estabelecido para os resultados dos alunos/as foi a “distribuição comparativa de pontuações”; essa distribuição defende a repartição conjunta das pontuações dos estudantes de todos os países participantes de modo a estabelecer um *continuum* internacional.

Não obstante, verificamos, que guardadas as proporções, as avaliações promovidas em território nacional seguem a mesma lógica quando pressionam os estudantes de regiões com características culturais, sociais, econômicas e educacionais diferentes e desiguais a participarem de uma avaliação que não considera nenhuma especificidade regional. Assim, os resultados numéricos são aglomerados por outros critérios que não esses, formando um conjunto de valores representativos da aprendizagem dos alunos.

A avaliação normativa é a modalidade de avaliação que mais tem sido utilizada por ser a mais adequada para quantificar resultados e para valorizar a competição e a comparação reduzindo a complexidade do processo educativo “a alguns produtos visíveis que acabam assim por induzir a utilização de testes estandardizados [...] que passam a ter um papel central ao fornecer resultados que são úteis indicadores de mercado” (AFONSO, 2005, p. 34). Proposta que tem uma relação íntima com os reservados às avaliações que vêm sendo propostas em nível nacional.

A avaliação criterial, conforme destacado anteriormente, possui características opostas aos da avaliação normativa; entretanto, conforme sua utilização poderá exercer a mesma função. Isso porque a avaliação criterial pode ser concretizada mediante provas e testes e se for utilizada para obter informações com fins de divulgação o seu efeito social estará muito próximo do efeito da avaliação normativa.

Esse modelo avaliativo cuja característica “reside na apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino, faz-se em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros”, atua como um mecanismo que viabiliza o diagnóstico das dificuldades dos estudantes, da (re) programação de atividades e ajuda a compor juízos de promoção ao longo do processo. Pensamos que esse modelo poderia estar associado às mudanças nas práticas pedagógicas a partir dos resultados das avaliações em larga escala, justamente por viabilizar o (re) planejamento dos conteúdos que não tiveram um grau de assertividade viável.

Obviamente esses modelos avaliativos se modificaram no nível das funções e das respostas considerando a modalidade em que estão sendo aplicados. No Quadro 5 apresentamos uma categorização que nos permite compreender a flexibilidade dos objetivos e de ações.

Quadro 5 - Comparação das modalidades de avaliação normativa e criterial por níveis

Níveis do sistema Tipos de avaliação	Nível Micro (pedagógico)	Nível Meso (organizacional)	Nível Macro (Nacional)	Nível Mega (internacional)
Avaliação criterial	Grau de consecução dos objetivos específicos e dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina.	Grau de consecução dos objetivos específicos e dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina e eventualmente dos objetivos dos Projetos Educativos.	Grau de consecução dos objetivos das Leis de Bases dos Sistemas Educativos e dos objetivos mínimos de cada ciclo de estudos ou dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina.	Os objetivos não podem ser estabelecidos uniformemente ou só podem ser estabelecidos em certas condições.
Avaliação normativa	Comparação dos resultados dos alunos de uma mesma turma.	Comparação dos resultados de turmas diferentes da mesma escola.	Comparação dos resultados de escolas do mesmo país.	Comparação de resultados de escolas ou grupos de alunos de países diferentes.

Fonte: AFONSO, Almerindo Afonso. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo, SP: Cortez, 2005, p. 37.

Nesse painel percebemos que ambas as propostas avaliativas podem ter efeitos que favorecem uma ação distinta nos sistemas educativos e podem ser utilizadas como mecanismos de controle do Estado, de implementação e consolidação de políticas e ainda pode condicionar a construção de um modelo de gestão e de currículo.

A avaliação formativa visa frequentemente à consecução dos objetivos previamente definidos, recolha de informações sobre a aprendizagem dos estudantes através de uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem recurso de memória (do professor) sobre as características dos estudantes até “observação livre, observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica” (AFONSO, 2005, p. 39).

Essa modalidade avaliativa é um dispositivo pedagógico adequado à concretização profícua da igualdade de oportunidades de sucesso na escola, pois esta considera vários recursos que possam viabilizar a aprendizagem dos estudantes efetivamente além de preservar práticas que buscam redefinir planejamentos e metodologias associados a instrumentos variados que se compatibilizem com as necessidades da classe ou do estudante. Segundo

Afonso, essa modalidade avaliativa, dentre as inúmeras postulações teóricas, é a que possui uma consensualidade em torno da bondade pedagógica expressa na maneira como os professores a utilizam. Para Perrenoud (2000) a avaliação formativa em muitas situações não pode ser utilizada sob o risco de perder sua legitimidade; e adverte que esta deveria ser expressamente utilizada para a melhoria do ensino-aprendizagem:

Talvez seja mais razoável colocar como princípio que a avaliação formativa dá informações que serão sempre propriedade do professor e dos alunos. Cabe-lhes a eles decidir o que querem transmitir aos pais e à administração escolar. Se esta quiser ter uma ideia precisa do que os alunos sabem e da eficácia dos professores, tem de encontrar os seus próprios instrumentos necessários, não inviabilizando uma avaliação formativa que deve permanecer, de qualquer maneira, um assunto entre o professor e os alunos, para que o contrato de confiança não seja quebrado. (PERRENOUD, 2000, p. 165).

Enxergamos na avaliação normativa um mecanismo de manutenção da autonomia da escola e dos professores. Essa modalidade, do nosso ponto de vista, é a que melhor se compatibiliza com o espaço educacional, pois, não só considera a particularidade de todos os estudantes, mas, permite nessa relação outras maneiras de reverter a situação e garantir o sucesso para o grupo. Igualmente, permite que as informações sobre a aprendizagem dos estudantes habitem o espaço privilegiado para as análises e redimensionamento do planejamento e das metodologias, a própria escola e os profissionais da educação. Entretanto, olhando pelo viés da viabilidade entendemos que a avaliação criterial, usada de forma ponderada pode propiciar, em conjunto com os pressupostos da avaliação formativa, uma ação pedagógica organizada e profícua.

Outras modalidades de avaliação que se apresentam na atual conjuntura e atuam numa dimensão externa da escola são as avaliações que julgam os professores. Afonso aponta que essa modalidade revela uma “tensão visível entre a avaliação como instrumento de direção e controle e como ferramenta para aumentar o profissionalismo e o desenvolvimento escolar”. (AFONSO, 2005, p. 40). Essas modalidades de avaliação, por mais que transitem no sentido externo-interno, implicam em fatores que poderão interferir no comportamento dos profissionais e na prática pedagógica.

Esse mesmo autor e Apple (1994) têm reservado em seus estudos uma especial atenção a esse tema alertando para um tipo de controle de qualidade que exerce grande pressão para ensinar meramente para testes. Contradizendo os mecanismos da avaliação formativa, que valoriza a autonomia do professor e da escola, essa modalidade converte-se em

normas e objetivos educacionais que são pensados e criados fora da escola, ou seja, é uma forma de expressar quem está no controle dos processos educacionais.

Avaliar o professor é uma forma de pressionar para a eficiência e eficácia das escolas. À medida que o resultado da escola nas avaliações vai se projetando para cima, a escola torna-se valorosa para a comunidade e seus profissionais, que, em algumas realidades, são premiados publicamente, entretanto, se acontecer o inverso se assistirá a depreciação pessoal, o declínio do profissionalismo e o descrédito da escola. Dolze e Ollagnier (2004) relembram as palavras de Gimeno Sacristán:

Ligar a avaliação de professores à melhoria da qualidade reforça os valores conservadores em educação, importa para a educação a perspectiva produtivista das empresas, reforça a racionalidade técnica e não propõe uma verdadeira melhoria do ensino (SACRISTÁN, 1993 *apud* DOLZE; OLLAGNIER, 2004, p. 23).

É preciso registrar que esse movimento, cuja abrangência é mundial, respeitadas as particularidades de cada região, tenta culpabilizar o professor a partir dos resultados dos alunos e dos sistemas educativos pela “baixa qualidade de ensino”, cuja intencionalidade nos parece ser mais uma estratégia de convencimento da necessária adaptação dos sistemas educativos aos princípios do mercado. Oportunamente abriremos um breve espaço para tratar da Avaliação e modelos de responsabilização da educação, que aqui será vista como uma modalidade de avaliação pós-moderna.

A avaliação dos sistemas educativos aparece associada à responsabilização pelos resultados dos estudantes obtidos através das avaliações em larga escala. Essa modalidade avaliativa tem sido associada por alguns teóricos ao conceito de prestação de contas, o que nos remete a pensar em estratégia para determinar mudanças no sistema educativo. Para Afonso, esse modelo de responsabilização se assenta na lógica do mercado cujos pressupostos valorizam um “individualismo possessivo”. Significa dizer que as pessoas são proprietárias não só de seus bens materiais, mas, das suas próprias capacidades, devendo ser livres para pôr em prática.

Aplicando esse conceito na escola, seria “proporcionar oportunidades para que cada indivíduo desenvolva as suas capacidades inatas e contribua, com o seu esforço, para o aperfeiçoamento da sociedade”, estimula um comportamento sinalizado ao longo desse texto, de competitividade e concorrência dentro e fora da escola. Ainda, essa modalidade tende a supervalorizar as técnicas de gestão asseguradas na operacionalização com eficiência das

práticas correspondentes ao cotidiano organizacional, geralmente utilizadas e implementadas em outras realidades, de forma que venham alavancar a produção de resultados.

No capítulo três anunciamos que os processos educacionais e pedagógicos na atual conjuntura foram (re) atualizados pela teoria da Qualidade Total. Nesse espaço reiteramos nossa afirmação, pois vemos nessa iniciativa uma forma de controle severo da organização escolar, anulando seu espaço de relativa autonomia e regulando. Sobre os comportamentos e processos na vida da escola Afonso afirma:

[...] os comportamentos e processos, tendo em vista a necessidade de um *controle total* da vida da escola e a confluência forçada para objectivos e projectos educacionais – a serem posteriormente medidos em termos de resultados quantificáveis -, não se transformará numa ameaça à autonomia dos professores e à criatividade pedagógica (AFONSO, 2007, p. 31).

Nessa afirmação enxergamos o modelo de avaliação proposto pela Secretaria de Educação de João Pessoa, nessa experiência é possível verificarmos com vasta clareza que há uma preocupação em quantificar os processos educacionais sejam eles de dimensão da gestão como os relativos à ordem pedagógica. Essa manifestação avaliativa fere a perspectiva de escola democrática e todas as práticas guiadas por esse conceito. Para Afonso significa perda de autonomia das escolas e dos professores que ficam engessados aos indicadores priorizados por essa política.

Mais adiante o autor acrescenta: “[...] a aprendizagem é dificilmente comprovada pelos critérios e indicadores que costumam dar suporte a modelos de prestação de contas baseados na ideologia do mercado, ou baseados em estruturas burocráticas de administração” (AFONSO, 2005, p. 47-8). Ou seja, a finalidade desses modelos avaliativos é mesmo construir uma escola de qualidade ou utiliza-se esse espectro para criar uma imagem de que tudo está sendo feito para modificar a gestão, o ensino e aprendizagem escolar.

Apesar de verificarmos uma predominância de estudos que ratificam a preocupação com os resultados das avaliações no âmbito meso, macro e mega, as iniciativas continuam numa curva crescente e preocupante, impulsionando mais investigações que permitam entender e conhecer com mais minúcias as intenções que permeiam o Estado avaliador.

5 OS PACTOS QUE FORMALIZAM E POSSIBILITAM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS MUNICÍPIOS

[...] os homens, embora se façam de fortes, se façam de grandes, no fundo carecem de aurora e de infância, [...] de amor ou de amigo.

Thiago de Mello

Para chegarmos a este ponto fizemos um longo percurso buscando desvendar o caminho das políticas públicas educacionais de avaliação, no intuito de entendermos como se instituiu, disseminou e consolidou o modelo de avaliação em larga escala no país. Permeando esse caminho, procuramos identificar nos períodos, o processo pelo qual a avaliação foi tomando outros contornos, suas finalidades e modalidades, porque, nessa construção, verificamos que a concepção de avaliação no Brasil vai se alterando na medida em que as demandas da sociedade vão pressionando, ou seja, a ampliação está intrinsecamente relacionada às demandas da atual sociedade que requerem respostas para construir um projeto de Sociedade e de Educação Nacional.

Percebemos que o projeto pensado para a educação foi demarcado no período da reforma do Estado cujos encaminhamentos inauguraram ações de ordem administrativo-financeiras que impunham novos padrões de mercado favorecendo a privatização e os ajustes fiscais. Tais ações foram geridas pelo presidente Fernando Henrique, mas, posteriormente, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se inaugura uma trajetória que se distancia do projeto formalizado anteriormente; direitos sociais são direcionados à população pobre que passa a receber atenção social maior.

Igualmente, procuramos ressaltar a movimentação internacional operacionalizada pelos organismos multilaterais em busca de traçar novos caminhos de desenvolvimento para os países menos desenvolvidos entre eles o Brasil. Assim registramos, mesmo que superficialmente, a ação dos organismos financiadores (BIRD, BM) e as agências de assistência técnica (UNESCO) na implementação de mudanças no plano educacional.

Nesse sentido, apontamos que novos pactos são declarados a fim de potencializar com “equidade” a ação do Estado em todo o território nacional. A educação passa a ser vista como prioridade e a Qualidade da Educação uma meta coletiva que deveria ser alcançada em prazos determinados. Para isso estratégias foram definidas e potencializadas pela força da Lei, que,

dentre outras imposições, instituiu a Responsabilização e a Mobilização como imperativos para a mudança e desenvolvimento nacional. Imbuído em concretizar essas expectativas, o Estado desenvolveu uma estrutura de controle, diagnóstico e acompanhamento capaz de sistematizar informações escolares de diversas naturezas.

Resultante da nova relação entre o Estado e a Sociedade, o “Estado Avaliador” e “Regulador” entram em cena e passam a conduzir um conjunto de ações na educação que se encarrega de promover mudanças internas e externas nos sistemas e unidades escolares. (FREITAS, 2007).

Se recuarmos no tempo histórico, lembraremos um singular momento que marcou a sociedade brasileira, a mobilização para a nova Constituição Federal (1988). Podemos dizer que o espírito que balizou a redação da nova Carta traduzia o desejo de participação do povo brasileiro. Talvez esse espírito de liberdade cultivado pelo movimento pela democracia tenha se propagado para outros espaços e tempos. Obviamente sabemos que as pressões travadas no âmbito da construção da nova Constituição Federal não partiram apenas das pressões da sociedade brasileira, mas foram somadas aos interesses dos países centrais e das grandes multinacionais em consolidar uma democracia que favorecesse a expansão comercial e conseqüentemente o consumo. Entretanto, a passagem de um “Estado Ditador”, que marcou o Estado brasileiro por duas décadas para um “Estado Democrático” apela para a construção de uma sociedade

[...] livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, 1988, art. 3º).

Acreditamos que esse marco irá repercutir em outros momentos. Nessa perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à luz da Constituição Federal, vem corroborar com os princípios constitucionais e declarar ser a educação uma preocupação de todos os segmentos do Estado: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” (LDB, 1996, art. 8º). E ainda confirmar que o dever do Estado, em relação à educação, também se refere ao “levantamento de informações estatísticas, cabendo à União a tarefa de coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” (ALVES; FRANCO, 2008, p. 483).

Sucessivamente, o Plano Nacional da Educação (PNE/1991) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) irão ratificar os pressupostos constitucionais no

que se refere à importância da participação nas diversas dimensões da sociedade e da educação. O PDE inclusive deixa claro ser impossível reverter os graves problemas educacionais se não houver participação e responsabilização de todos.

Esse documento “operacional” do Plano Nacional de Educação (PNE) registra declarações que confirmam que sua construção foi resultante de uma concepção de educação alinhada com os princípios constitucionais. “Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como o sistema nacional”, para justificar as diferenças nos resultados de rendimento escolar nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste em relação aos demais, valorizando a criação de uma ação conjunta e igualitária financeiramente inclusive, para todos os recantos do território (SAVIANNI, 1985 p. 19).

Também nesse documento encontramos as justificativas que colocam as avaliações como poderoso mecanismo de acompanhamento do desenvolvimento da educação em todo o país, sobretudo, quando destaca a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na função de sistematizar as informações da escola, da rede de educação municipal e estadual favorecendo uma ação conjunta e permanente de identificadores de qualidade em todo o país e com isso estabelecer metas que vislumbram alcançar “o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. Essa meta pretende no ano de 2022, ano em que “o Brasil completará 200 anos de sua independência,” ser alcançada, fato que colocará o país no patamar de rendimento escolar igual ao de outros países membros da OCDE.

Como citamos, os pactos consagrados, muito embora sejam resultantes também do interesse coletivo em colocar o país dentre os maiores do mundo no plano econômico, de desenvolvimento e de educação, derivam da força das leis, que se colocam num plano estratégico e imprescindível para que a operacionalização estrutural e organizacional da máquina pública viesse a funcionar e respaldar outros acordos e ajustes necessários para a projeção do país.

A Educação, dimensão em foco, é também a dimensão capaz de construir meios para que o projeto de desenvolvimento ocorra. Por essa via, buscou-se criar mecanismos que pudessem assegurar que as escolas públicas e seu ensino funcionassem de acordo com padrões de gestão, de resultado acadêmico, de acesso e de qualidade compatíveis com os padrões internacionais.

Sinalizamos que a responsabilização passa a ter uma dimensão ampla. Então se incluem outros personagens no rol de cobrados por aquilo que é planejado e executado. A

prestação de contas ou responsabilização (*accountability*) se insere no cenário brasileiro inicialmente colocando a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios como responsáveis por uma fatia da população escolar, do seu financiamento, do acesso e oferta e da qualidade do serviço.

Entretanto, é na municipalização da educação, principalmente no que diz respeito ao nível do Ensino Fundamental, que as administrações locais passam a ser cobradas em relação ao uso dos recursos financeiros, da avaliação como meio para qualificar a gestão e o ensino-aprendizagem, e na prestação de contas. Mediante essa condição os municípios passam a rever os serviços públicos e a construir estratégias para redimensionar alguns setores institucionais, dentre eles a educação.

No PDE, encontramos declarações correspondentes a essa intenção onde “estabelece inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceitos até então ausentes no nosso sistema educacional: a responsabilização e, em decorrência, a mobilização” (PDE, 2007, p. 19). A declaração apresentada ratifica a intenção do governo em responsabilizar e mobilizar, conceitos oportunamente justificados como princípios decorrentes da Constituição, demandados pelo Estado Democrático que implica a participação de todos no jogo político, embora reconheçamos que esses conceitos podem ser invocados com outros sentidos.

Mas, por esse viés, se planta uma intenção/vontade movida pela preocupação com a qualidade da educação, desencadeando o pacto nacional para a reversão/recuperação do ensino e da aprendizagem. O discurso que embasa as discussões e a mobilização para a construção de uma escola pública de qualidade não reside apenas no discurso oficial, mas, no sentimento de desconforto que envolveu os atores educacionais, suas famílias e a sociedade quando os meios de comunicação passaram a explorar os resultados de rendimento acadêmico dos alunos, divulgados em rede nacional. Embora saibamos que as distorções educacionais precedem a divulgação, pois é de domínio público que questões como evasão, reprovação, falta de equipamentos, estrutura física incompatível, ausência de formação continuada efetiva e de qualidade, má remuneração dos profissionais já estavam instalados no ambiente educacional há décadas.

Nesse terreno a avaliação em larga escala passa a ser um veículo importantíssimo para diagnosticar sistematicamente os problemas pertinentes ao ambiente escolar, sendo estes, micro (da unidade), meso (da rede), macro (nacionais) e mega (internacionais), e dão condições de se pensar em políticas públicas que se compatibilizem com as realidades educacionais brasileiras. A lógica determina a pesquisa, o registro estatístico (série histórica),

a transparência (publicação), a responsabilização, como mobilizadores de uma ação que impacte na prática escolar e inverta os resultados pouco atrativos e, dessa forma, a qualidade almejada se efetive.

Como é possível perceber, a lei, a responsabilização, a mobilização e a qualidade da educação são fatores que se aglutinam para concretizar um enlace que dará uma abrangência significativa para a ação do Estado, permitindo visualizar como esses conceitos foram se adequando à política de educação, sua mobilização e operacionalização para que as ações locais fossem se construindo e desenvolvendo em consequência das diretrizes promulgadas no âmbito das políticas públicas nacionais.

No trato das ações educacionais desenvolvidas nas localidades, situamos a experiência do município de João Pessoa, protagonizada pela Secretaria Municipal de Educação cuja estrutura observa o modelo das avaliações em larga escala desenvolvidas nacionalmente e de outras experiências desenvolvidas em distintas regiões do Brasil, oportunamente citadas no capítulo anterior.

5.1 A política de avaliação/premiação e a qualidade educacional

A qualidade da educação é uma temática bastante discutida nos meios acadêmicos, revela uma preocupação em garantir que os processos de ensino-aprendizagem se efetivem no ambiente escolar, capacitando os estudantes a utilizarem esses conhecimentos em seu benefício, da coletividade e do meio ambiente. No Brasil essa corrida pela qualidade da educação ocorreu em duas frentes, uma de viés estatal e outra pelo engajamento de educadores, pesquisadores e entidades civis e governamentais. Como informa o MEC, “a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de dado processo” (MEC, 2009, p. 30).

A qualidade, no nosso entendimento, significa melhorar todos os aspectos da vida das pessoas e de todas as pessoas. Ter uma condição de vida boa significa ter qualidade de vida e isso envolve dimensões materiais, sociais e afetivas. Na educação, qualidade pressupõe que a escola cumpre a sua função de ensinar, não apenas os conteúdos elencados na matriz curricular, mas os mobiliza em favorecimento da sociedade.

A qualidade na Educação também significa que o professor está motivado e, sendo assim, ensina não apenas no sentido de transmissão, mas de articulação dos conceitos com os contextos, do favorecimento à sensibilidade, à solidariedade e à colaboração humana. Educação de qualidade significa que todos os alunos da escola aprendem e que o

conhecimento apreendido o torna um cidadão participativo. Que os professores se sentem assistidos e que a comunidade reconhece o trabalho desenvolvido pela escola. A qualidade que pensamos e defendemos deve atingir o professor, o aluno e a comunidade.

O *Prêmio Escola Nota Dez* surge na tentativa de promover mudanças qualitativas no âmbito das escolas públicas municipais de João Pessoa. É estruturado por um conjunto de indicadores de qualidade que visam identificar fatores que interferem na construção de uma escola de qualidade. Esses indicadores centrais estão subdivididos em grupos cuja especificidade trata da avaliação da *Gestão Escolar*, *Avaliação das Atividades Interdisciplinares*, *Avaliação da frequência na Formação Continuada e a Avaliação da Aprendizagem dos alunos*. Essa divisão é completada por um conjunto de indicadores complementares que assistem ao indicador central e estão compatíveis com o critério de divisão estabelecida. Por exemplo: o indicador de qualidade *gestão escolar* tem como complemento os itens *documentos de regularidade escolar e patrimônio de despesas de custeio*.

Essa política de educação municipal materializada no *Prêmio Escola Nota Dez* foi instituída pelo Decreto Municipal n. 11. 607/2008 de 23 de dezembro de 2008, cujo objeto declara a aferição da Aprendizagem e Gestão Escolar das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Em decorrência, o Decreto nº 6.492/2009 de 17 de março de 2009 vem regulamentar a premiação e registrar o processo de avaliação e a bonificação, quantificar os indicadores de qualidade, declarar os objetivos e finalidades.

Oficialmente o Decreto nº 6.492/2009, em seu art. 2º, apresenta como finalidade política que justifica a materialização do Prêmio,

É baseado na valorização do desempenho e da gestão escolar, com a finalidade de avaliar o grau de desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e dos trabalhadores da educação [...] que atuam nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental, fornecendo referenciais importantes que orientem os procedimentos necessários, para a efetiva operacionalização do processo educativo pela rede municipal de ensino.

E como objetivos (art. 4º), busca

Incentivar o desenvolvimento educacional e mobilizar as EMEFs com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino e a gestão; II. Reconhecer e premiar os trabalhadores em educação de cada EMEF que apresentarem resultados globais de acordo com a média estabelecida, considerando as metas definidas; III. Apresentar os resultados alcançados pelas EMEFs e divulgá-los para a sociedade (PMJP, 2009, art. 4º).

Do ponto de vista político percebemos que a iniciativa tardia, tomando como referência as outras iniciativas evidenciadas, repete as perspectivas das políticas nacionais, operando, na dimensão da gestão e da aprendizagem, indicadores direcionados pelas políticas nacionais. Essa iniciativa pode ser vista a partir do posicionamento de Ball (2009) quando enfatiza o jogo de influências e as identifica, nesse caso, como contexto da produção onde as ideias e experiências vivenciadas em outros ambientes são (re) produzidas e (re) significadas.

A expressão tardia, porque os vários estados subnacionais vêm desenvolvendo práticas avaliativas desde 1990, caso do Estado de São Paulo (SARESP/1996), de Minas Gerais (SIMAVE/1992) e do Estado do Ceará (SPAECE/1992) e, ao longo dessa experiência, vêm modificando suas estruturas a fim de atender em nível de diagnóstico as informações que fomentem políticas compatíveis com a necessidade local.

Considerando essa afirmação e pressupondo que o *Prêmio Escola Nota Dez* seja resultante de influências de outras experiências avaliativas, podemos dizer que a sua estrutura possui particularidades que a tornam diferente. Apesar da maioria das iniciativas de avaliação ser resultante da indução pública que encontra nesse mecanismo o meio para “sustentar essa prática, ampliar sua reprodução nas unidades federadas, além da adoção de medidas justificadas pelo propósito de aprimorá-las” (FREITAS, 2007, 191), o *Prêmio Escola Nota Dez* buscou, em sua construção, aglutinar diferentes perspectivas avaliativas.

Entendemos, por essa via, a justificativa para que as localidades construam seus mecanismos de avaliação, e tomem as rédeas dos problemas locais que interferem no bom andamento das escolas. Seria uma forma de conhecer seus problemas com mais rapidez e então construir políticas de reversão a curto, médio e longo prazo, favorecendo a população e o contexto educacional local. Também entendemos o incentivo do governo central para que as localidades construam seus processos avaliativos como forma de responsabilizar o governo municipal.

Independente dos determinantes de interesses do governo central ou local, é necessário que essas construções da medida avaliativa sejam permeadas pela participação da comunidade escolar através do envolvimento na construção dos indicadores, objetivos, desenvolvimento (aplicação e acompanhamento) e avaliação do programa, promovendo e fortalecendo uma cultura do diálogo onde todos se sintam pertencentes e responsáveis pela ação.

A experiência pessoense de avaliação certifica em sua finalidade a intenção de valorizar o desempenho e a gestão escolar. Acreditamos que o que move a escolha de verificar o desempenho é o acompanhamento das formas como professores e estudantes se

envolvem no cotidiano escolar e a gestão escolar intenciona averiguar as ações empreendidas pelos gestores no âmbito do administrativo e educativo dentro do ambiente escolar. Nessa lógica, entendemos que aparentemente a ideia refere-se ao acompanhamento das ações dos professores, dos gestores e dos alunos nas práticas que correspondem a sua área de atuação.

Complementando a finalidade declarada, o *Prêmio* enfatiza o desenvolvimento de habilidades e competências de alunos e professores, ou melhor, os indicadores utilizados na constituição do *Prêmio* intuem ser capazes de identificar o nível de habilidade e competência não só dos alunos, mas também dos professores. Interessante informar que a competência e habilidade dos alunos serão verificadas a partir dos resultados da avaliação (prova) que é aplicada aos estudantes nas modalidades de conhecimento que compõem o currículo padrão nas séries de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e os professores serão avaliados através do resultado da prova dos alunos, pela construção de projetos e pela participação nos encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do Município.

Uma questão que nos chamou a atenção é o uso de um instrumento avaliativo específico, pois descarta a possibilidade de utilizar os dados da Prova Brasil e da Provinha Brasil para fins de acompanhamento do rendimento e da aprendizagem dos estudantes, acreditando que os instrumentos avaliativos citados permitem monitorar várias questões envolvendo a dinâmica do ensino e da aprendizagem, além de ser uma forma de otimizar os recursos empreendidos pelo governo federal. Ainda, vale considerar, que as provas são aplicadas dentro da mesma área e buscam efetivamente o mesmo objetivo. Não seria prudente, do ponto de vista pedagógico, evitar o desperdício de tempo (aulas paradas), valorizar e utilizar as informações com vistas a tornar o planejamento mais eficiente, e que o monitoramento da aprendizagem tivesse nessas avaliações seus referenciais?

Essas questões incomodaram duplamente, primeiro porque exigiam respostas convincentes que viessem justificar a construção de outro instrumento avaliativo e, segundo, porque não houve resposta. Apesar das inúmeras tentativas de entrevista com a gestora não obtivemos sucesso (APÊNDICE B e C).

Esclarecendo, sucintamente, a Prova Brasil é uma derivação do SAEB que visa avaliar o rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental, aplicada no 5º ano e no 9º ano, e “oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados como cálculo para o IDEB”, além de fornecer dados sobre a condição socioeconômica dos alunos favorecidos pela aplicação de questionário com o mesmo teor (INEP, portal). Esse instrumento é aplicado a cada dois anos, o que significa que em anos

alternados os alunos participam de dois processos avaliativos que presumimos ter objetivos semelhantes.

Nessa mesma lógica, mas utilizando uma metodologia mais ampla a Provinha Brasil visa diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos no segundo ano de escolarização; a aplicação envolve duas etapas avaliativas que acontecem no início e final do ano respectivamente.

Ao fazermos esse registro buscamos reforçar que a questão não é exatamente criar novos processos avaliativos, mas buscar a partir dos recursos que se têm formas de intervir favoravelmente na aprendizagem. Não é exatamente submeter os estudantes e professores à pressão que permeia os processos avaliativos que iremos alcançar a qualidade educacional tão buscada. Qual o sentido que essas avaliações têm para a comunidade educativa? E tendo um sentido voltado para a aprendizagem, as ações de planejamento estão sendo respaldadas nesses resultados?

Diante dos objetivos que se quer alcançar, não seria viável (re) trabalhar com os indicadores da Prova Brasil para monitorar a aplicabilidade e domínio dos conteúdos? Ou ainda, utilizar a avaliação de forma intercalada buscando complementar ou cruzar as informações das duas avaliações? Parece-nos ser uma orientação nacional garantir aos municípios meios para identificar os comprometimentos escolares, de estimular a pesquisa educacional tendo nas avaliações nacionais e nos seus resultados a referência para a promoção de práticas reestabilizadoras. Será que as informações geradas por essas avaliações são insuficientes para os objetivos que o município pretende alcançar? Se os objetivos diferem, então a aplicação de outro instrumento está justificada.

É prudente indagarmos sobre o trabalho desenvolvido no ambiente escolar desencadeado pelos resultados das avaliações da Prova Brasil e Provinha Brasil, pois essas avaliações extraem e compilam informações de alta relevância para os gestores e professores. Preocupa-nos verificar que as avaliações têm gerado um leque de pertinentes ao ensino e aprendizagem praticadas em nossas escolas, e não são devidamente utilizadas.

A sondagem das habilidades e competências dos professores é medida na participação nas formações continuadas, na construção de projetos da disciplina ou/e interdisciplinares compatíveis com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e, certamente nos resultados obtidos na avaliação (prova) dos alunos. Essa pretensão de verificar a habilidade e competência dos professores pelos meios declarados é de difícil mensuração considerando que estas obedecem à lógica processual desencadeada no dia a dia escolar.

Ainda sobre a finalidade da avaliação consta fornecer referenciais que orientem os procedimentos para efetiva operacionalização do processo educativo, sendo esse procedimento concretizado através da medição da competência e habilidade dos professores e dos alunos. No caso dos alunos a verificação está assentada no domínio do conteúdo aplicado em sala que é um modelo clássico de avaliação normativa que visa medir, classificar. Entretanto, em relação ao professor, o conceito utilizado para verificação é o de agir eficazmente em função das exigências administrativas.

Essa afirmação está assentada no *Instrumento para acompanhamento do Prêmio Escola Nota Dez*, que se destina a registrar diversos procedimentos da gestão como também das práticas docentes como: Avaliação da gestão escolar, avaliação das atividades interdisciplinares, Avaliação da informática educacional, avaliação da frequência na formação continuada, informações sobre a avaliação do Prêmio Escola Nota Dez (avaliação da aprendizagem – turmas a serem avaliadas). Para cada indicador citado encontramos um conjunto de referenciais devidamente organizados em tabelas sequenciais cujo teor é estritamente de supervisão dos processos.

Essa ação pode ter outra intenção; entretanto, a representação que temos é de que se busca manter o controle dos processos focando nos resultados destes. Permite verificar uma preocupação com o fim, porque o documento não traz elementos que possamos compatibilizar com os processos de aprendizagem escolar. Parece-nos uma metodologia voltada para internalização de preceitos das teorias econômicas cujo sentido é sinalizado por Giroux (1992) como treinamento que atende aos procedimentos gerenciais. “Se os futuros professores são frequentemente treinados para se tornarem técnicos especializados, os futuros administradores escolares são formados segundo a imagem do especialista em ciências econômicas” (GIROUX, 1993, 15).

E salienta:

Muito do treinamento de administradores escolares, diretores e superintendentes é estritamente técnico, voltado principalmente para produzir uma junção entre teoria organizacional e os princípios de um “saudável” gerenciamento de negócios (BATES, 1980; FOSTER, 1980 *apud* GIROUX, 1993, p. 15).

Certamente a iniciativa tem uma lógica própria, particular, que se assemelha às concepções da “Pedagogia Gerencial”, que tenta conduzir os processos educacionais como se fosse unidades de negócio cuja finalidade é o lucro, o resultado. Nesse aspecto o Prêmio

instiga a comunidade escolar a ter um comportamento que se distancia da concepção da Escola em sua função social. A escola aqui não é considerada como um espaço de luta quanto

a diferentes ordens de representação, ou como um espaço que incorpora configurações particulares de poder, que formam e estruturam as atividades da sala de aula. Ao contrário, a mesma fica reduzida à lógica estéril de gráficos e fluxos, a crescente separação entre professores e administradores e uma tendência cada vez maior a burocratização. (GIROUX, 1993, p.15-16).

Tal prerrogativa nos permite acrescentar que o tempo que o professor e o gestor tomarão para elaborar relatórios e preencher tabelas poderá ser utilizado para criar um espaço de estudo dos resultados da escola, por exemplo, na Prova Brasil e Provinha Brasil, que daria condições de replanejar os procedimentos metodológicos de sala de aula.

Igualmente ressalta Apple (2005) que esse tipo de avaliação tem se configurado em reações por parte dos professores que vão desde o afastamento do ensino até o desenvolvimento de um comportamento que se preocupa em apenas potencializar o treinamento para o bom resultado nas provas.

Quanto aos objetivos do Prêmio, o primeiro fala de incentivo ao desenvolvimento educacional, expressão que transmite uma lógica de crescimento, prosseguimento para melhorar a qualidade do ensino e da gestão das escolas. Do nosso ponto de vista, pensar numa perspectiva do desenvolvimento educacional significa que teremos uma contribuição coletiva, onde o envolvimento dos professores, gestores e autoridades educacionais funciona como de “intelectuais transformadores”, alicerces para a construção de uma escola comprometida com o futuro dos sujeitos-cidadãos. Todavia, apesar de termos observado tentativas por parte da Secretaria de envolver os professores através de reuniões e de incentivos materiais, estes não demonstram envolvimento no projeto, seria uma forma de resistência?

O segundo objetivo contradiz o primeiro. Irá reconhecer e premiar apenas os que estiverem com os resultados quantitativos dentro do padrão esperado. Ao limitar o prêmio para alguns, o incentivo que visa ao desenvolvimento educacional deixa de ser de todos, ou seja, a perspectiva da coletividade é substituída por uma perspectiva individual, que além de fragmentar o grupo e as escolas, induz escolhas pelos melhores alunos e pelas melhores unidades escolares, declaradamente impõe a competitividade como meio de estabelecer mudanças no âmbito escolar.

A competitividade é um elemento que pode mobilizar um grupo para o alcance de objetivos e metas definidos, funciona muito bem, por exemplo, em ambientes esportivos onde

possui um caráter extremamente motivador para os atletas; entretanto, pode desenvolver comportamentos e atitudes que extrapolam o sentido educativo e ético principalmente quando reforçado por práticas escolares que enfatizam o treinamento para as provas.

Nesse processo investigativo fomos alertados por professores e estagiários que atuam nas escolas municipais que a competitividade é de tal ordem que tem impulsionado práticas destoantes. Um exemplo citado é o incentivo aos alunos de baixo rendimento a faltarem no dia da prova, assim como a adequação do planejamento para a preparação dos alunos para as provas, de salas com alunos pré-selecionados (seleção pelo rendimento acadêmico) que serão preparados para as provas separadamente e de vazamento das provas.

Novamente e aproveitando o contexto, questiona-se por que não se utilizar das avaliações que já existem? Muito embora saibamos que estas também possam ser fraudadas, pensamos que no contexto local o processo avaliativo não está considerando a aprendizagem como uma construção diária e gradativa; sendo assim, para que avaliar no local?

O terceiro objetivo é mais desagregador ainda: apresentar os resultados alcançados à sociedade. Apesar de essa prática ser motivada pelo espírito da transparência é preciso certa prudência em utilizá-la. Apple (2005) nos traz contribuições importantes sobre este aspecto; segundo ele, é a forma mais cruel de impor uma cultura competitiva e de concorrência, como citamos em capítulo anterior, é cultivar a lógica do “medo do outro”, é pensar numa perspectiva de ameaça, onde o outro é sempre adversário. E, além disso, coloca as escolas e toda a comunidade escolar à mercê de críticas infundadas e incipientes de pessoas que não conhecem a realidade escolar e seu complexo funcionamento.

Destarte, institui o princípio do consumismo, essencial para que esse modelo de gestão se sustente:

O pressuposto do modelo de competição é de que os consumidores podem escolher a unidade de serviço público de maior qualidade. Contudo, esse pressuposto nem sempre é verdadeiro, pois nem todos os consumidores têm a possibilidade de escolher de fato o equipamento que lhe agrada, em virtude de obstáculos geográficos e financeiros os quais dificultam o acesso a todas as unidades de serviço público. Ademais, se todos os consumidores (ou parte deles) escolherem um número limitado de equipamentos sociais, estes ficarão lotados e tenderão também a perder a qualidade (ABRUCIO, 1999, p. 189 *apud* ZÁKIA; OLIVEIRA, 2010, p. 876).

Esses aspectos formalizam o *Prêmio Escola Nota Dez* que tem a pretensão de incentivar os trabalhadores da Educação Básica das escolas municipais de João Pessoa a

repensarem sua prática em função da construção de uma escola de qualidade. Vejamos na sequência as modalidades avaliativas que compõem o Prêmio.

Nos itens subsequentes analisaremos os indicadores de qualidade utilizados pelo *Prêmio Escola Nota Dez*. Para melhor organização das nossas ideias e resguardando a escolha metodológica feita pelos mentores do Prêmio seguiremos em nossa análise a sequência proposta pelo Prêmio.

5.2 Apresentando os indicadores de qualidade do *Prêmio Escola Nota Dez*

No intuito de conhecermos a estrutura de avaliação, suas modalidades e seus indicadores buscamos junto à Secretaria de Educação, especificamente na Direção de Gestão Curricular, os modelos do *Prêmio Escola Nota Dez* praticados em 2009, 2010 e 2011. Recebemos o material instrucional em formato de divulgação/publicitário onde é descrito, com certa minúcia, seus indicadores de referências e com superficialidade o que compõe cada indicador. A secretária responsável pelo gerenciamento do *Prêmio* informou que esses são os documentos comumente utilizados como referência para as escolas, somados ao *Instrumento de Acompanhamento* (anexo A).

Os modelos apresentados registram a estrutura e indicadores utilizados a cada ano (2009, 2010, 2011) que nos permitiram perceber pequenas alterações ao longo dos três anos, na estrutura de indicadores, levando-nos a proceder à análise dos itens considerando o seu conjunto/ano como forma de favorecer a percepção das modificações feitas.

Ou seja, nas nossas análises tomaremos os modelos dos anos de 2009, 2010 e 2011 como referência histórica e como categorias de análise a escolha organizada pelo Prêmio, dispostas em quatro categorias: *Avaliação da Gestão Escolar*, *Avaliação das Atividades Interdisciplinares*, *Avaliação da Frequência na Formação Continuada*, *Avaliação da Aprendizagem dos alunos*.

Antecipando a análise das categorias assinaladas conheçamos um pouco mais do Prêmio Escola Nota Dez a partir da concepção dos seus idealizadores.

5.2.1 Apresentação do *Prêmio Escola Nota Dez*

Quadro 6 - Apresentação do Prêmio Escola Nota Dez – 2009 a 2011

2009	2010	2011
Não houve produção de material instrucional.	Melhorar a educação pública é um compromisso da Prefeitura de João	Melhorar a educação pública é um compromisso da Prefeitura Municipal

	Pessoa (PMJP), dos educadores e da família. <i>Juntos transformaremos nossas crianças, adolescentes e adultos em cidadãos com um futuro qualitativamente melhor.</i>	de João Pessoa (PMJP), dos educadores e da família. <i>Juntos, construiremos com nossas crianças, adolescentes e adultos um futuro qualitativamente melhor.</i>
--	--	---

Fonte: SEJP.

Observamos nesse item que a função do Estado educador se concretiza. A apresentação do material certifica uma preocupação da PMJP com a dimensão educativa; por isso, compromete-se juntamente com os educadores e famílias, a transformar a educação através da transformação das pessoas, crianças, adolescentes e adultos. Parece-nos uma iniciativa inédita, pois sabemos que a dinâmica da vida é entrecortada por inúmeros fatores que envolvem diversas instituições, contextos, pessoas e fatores, além de ter uma conotação extremamente subjetiva.

Como citamos em capítulo precedente, o Estado educador utiliza as vias da formação para estabelecer ensinamentos consoantes com a sua concepção. No caso em pauta, se entende como uma forma de oficialmente envolver outros atores num projeto de governo.

O futuro é incomensurável. O Prêmio almeja a possibilidade de transformar as pessoas em cidadãos e ainda a garantir um futuro melhor. Duas questões necessariamente precisariam ser respondidas e esclarecidas: Qual a concepção de cidadania que se tem? Haveria uma ação paralela de viés socioeconômico que pudesse nos dar uma dimensão da ação do município em favorecimento do futuro dos pessoenses, como estrutura de emprego, moradia, qualidade de vida, entre outros? Que proposição conceitual acolhe melhor o termo cidadania no contexto empregado? Na nossa interpretação, a intenção que permeia tal proposição se aproxima mais de um modelo de cidadania forjada para selecionar os melhores sujeitos na sociedade contemporânea.

Remete-nos às denúncias das teorias reprodutivistas quando criticavam a escola de ser reprodutora da cultura da classe dominante, pois direcionavam “os estudantes para postos diferenciados de trabalho de acordo com considerações quanto ao sexo, raça e classe social a que pertencem” (GIROUX, 1993, p. 55). Utilizar o termo e instituir medidas segregadoras não nos parece ser uma atitude cidadã, pois verificamos que muitos são deixados de fora do processo, visto que o incentivo oriundo da premiação “estimulará” ou “transformará” apenas os vitoriosos, os ganhadores do prêmio, numa perspectiva clara de exclusão.

Ainda subjacente a essa intenção de usar essa iniciativa em busca de transformar a educação pessoense, que tem uma conotação de reforma, acaba reduzindo o currículo à racionalidade tecnocrática cujo interesse é aqueles estudantes de destaque, não nos parece

uma iniciativa que considera as questões pedagógicas, sobretudo daqueles estudantes menos privilegiados. Ou, como diria Giroux: “A excelência é uma qualidade a ser exibida em notas mais altas” (GIROUX, 1993, p. 18).

Ainda analisando a apresentação do Prêmio, verificamos que o texto apresentado em 2010 é alterado, e em 2011 o texto assume uma perspectiva coletiva que demonstra avanço: juntos, expressa a união de uma comunidade em busca de melhoria para a educação, para o ensino e para aprendizagem que deverá servir de alicerce seguro para um ser humano/profissional coerente, ético e solidário.

Essa mudança verificada na elaboração textual do Prêmio é ratificada pela Gestora da SEJP em reunião de apresentação do prêmio ocorrida em cada polo educacional do município. A secretária acrescenta outros pontos relevantes para o avanço da qualidade nas escolas: a) não desistir de nenhum aluno, descobrir o potencial de cada um deles; b) presença da família na escola, nos diversos espaços sugeridos: conselho, reunião de pais. Buscando a interface desses pontos com o Prêmio percebemos que o primeiro não é referendado pelos indicadores, visto que não há nenhum item que se refira ao aluno que não alcançar a média estipulada pelo programa. Em relação ao segundo ponto, a participação das famílias nos processos educacionais dos filhos, um ponto de relevância, não foi considerado; portanto, não estão incluídos nos indicadores. Não desistir de aluno é um dever de todos os educadores, permitir que ele encontre na escola segurança, estímulo é uma prioridade para os gestores educacionais, embora saibamos que esse tipo de comportamento está em extinção ou sendo confundido com práticas que valorizam a meritocracia, caso particular dessa política de avaliação/premiação promovida pela SEJP. A participação, que é um princípio republicano, consagrado em toda a legislação educacional, coloca as famílias num lugar de responsabilização pela educação das crianças e jovens cabendo à escola estimular a sua presença cotidiana.

Novamente percebemos que entre os discursos publicados há contradições visíveis, pois a Premiação não fomenta um tipo de prática que envolva os professores na dinâmica do cotidiano escolar e nos problemas relativos à aprendizagem dos estudantes, mas uma tendência política e ideológica que afasta os professores do seu contexto e das experiências culturais dos alunos.

A partir desse contexto analisaremos as categorias do Prêmio na sequência organizada pela SEJP e apresentada à sociedade pessoense.

5.2.2 O primeiro indicador: A Avaliação da Gestão Escolar

Quadro 7 - Indicadores da avaliação da gestão escolar do Prêmio Escola Nota Dez – 2009 a 2011

2009	2010	2011
<ul style="list-style-type: none"> - Declaração do CME de que o Projeto Político-Pedagógico da EMEF está atualizado; - Declaração da Gestão escolar de que o Programa de Desenvolvimento Escolar está em Execução; - Relatório financeiro e de atividades pedagógicas do ano de 2008; - Cronograma de Planejamento Escolar; - Cronograma de reunião do Conselho Escolar; - Quadro de horário escolar, planejado de modo a deixar livres os dias relacionados às disciplinas de cada professor na Formação Continuada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Declaração do Departamento Administrativo Financeiro (DEPAF) de que o Programa de Desenvolvimento Escolar está em execução; - Apresentação do cronograma de reuniões mensais de planejamento escolar; - Apresentação dos cronogramas de reuniões bimestrais do Conselho Escolar; - Quadro de Trabalhadores da Educação lotados na EMEF, com seus respectivos horários e funções; - Declarações requisitadas junto aos setores competentes, atestando informações enviadas ao Censo Escolar (DTIC) e a frequência bimestral dos alunos beneficiários do Programa Bolsa-Família (NAFE); 	<ul style="list-style-type: none"> - Cronograma de reuniões mensais de planejamento escolar e de reuniões bimestrais do Conselho Escolar com apresentação das respectivas atas; - Cadastro atualizado no Sistema Acadêmico Municipal (SAM) dos trabalhadores da Educação lotados na EMEF, com os respectivos horários e funções; - Cadastro atualizado no Sistema Acadêmico Municipal (SAM) dos alunos matriculados na escola;
<ul style="list-style-type: none"> - Quadro de trabalhadores da Educação lotados na EMEF, com seus respectivos horários e funções; - Declaração requisitada junto ao setor competente, atestando o envio de informações do Censo Escolar; - Declaração requisitada junto ao setor competente, atestando o envio de informações da frequência dos alunos para o Projeto Presença. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documento comprobatório de frequência mensal de 100% de todos os trabalhadores de educação, nas atividades de sua competência na EMEF. As ausências nas unidades de ensino deverão ser legalmente justificadas; - Diários de classe atualizados e em bom estado de conservação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadastro atualizado no Sistema Acadêmico Municipal (SAM) que demonstre a aprovação de, no mínimo, 90% dos alunos; - Declarações que atestem informações enviadas ao Censo Escolar (DTIC) e frequência bimestral dos alunos beneficiários do programa Bolsa-Família/NAFE; - Diários de classe atualizados e em bom estado de conservação.

Fonte: SEJP

É visível no texto em destaque que ao longo dos anos os indicadores foram sendo alterados, alguns aglutinados e outros excluídos. Em linhas gerais mudou-se a letra, não o conteúdo. Visto dessa forma, o conjunto de indicadores demonstra, em síntese, uma grande preocupação por parte dos seus elaboradores em manter os procedimentos inerentes à gestão da escola sob a supervisão e controle, levando-nos a interpretar que a iniciativa tem a intenção de pressionar a organização das questões operacionais que compreendem o conjunto de atribuições dos gestores da escola.

Esse indicador e os subitens que o acompanham, na nossa leitura, anunciam que há sérias dificuldades dos gestores em operacionalizar os processos administrativo-pedagógicos.

Provavelmente os indicadores foram priorizados no sentido de reverter essa dimensão, levando-nos a interpretar que, referente à operacionalização desses processos, há certo comprometimento na elaboração, cumprimento de prazos e cuidado com o patrimônio público. A iniciativa que parece ser uma atitude simples induz a pensar que os gestores não têm controle sobre os procedimentos administrativos.

Outro olhar indica pressão para que o gestor se envolva mais com os contingentes técnico-administrativos. Ora, essencialmente, a escola deve ter profissionais que são responsáveis pelos diversos setores administrativos cabendo a estes a gestão do seu setor. Envolver os gestores numa prática de vigilância de procedimentos primários e parte de um conjunto de práticas operacionais é resumir suas ações a tarefas (tarefeiro). Provavelmente, ao focar nessas ações, sua atuação de acompanhamento educacional, pedagógico e estratégico será relegada ao segundo plano e sua prática reproduzirá um histórico de gestões tradicionais, que há tempo vêm sendo repensada com vistas a adequar as escolas a um contexto mais dinâmico de administração.

No acompanhamento da secretária às reuniões sobre o *Prêmio* relativo a esse item, ela enfatiza alguns pontos relevantes para análise, vejamos discriminadamente:

- 1) Ressalta a ação de planejar relacionando-a com o recurso do Programa Dinheiro Direto para Escola (PDDE), como esse recurso deve ser utilizado e a importância de um engajamento profícuo dos Conselhos Escolares;
- 2) Quanto aos Conselhos Escolares a professora destaca as ações que vêm sendo implantadas em algumas escolas por iniciativa dos conselhos, dentre estas, o projeto que propõe um trabalho pedagógico com os alunos que depredam o patrimônio da escola;
- 3) Justifica a preocupação dos gestores com a economia da água e da energia visando beneficiar o meio ambiente.

Percebemos nas colocações feitas pela secretária um incentivo ao engajamento dos conselhos na dinâmica escolar, seja na questão pedagógica, seja na participação da administração de recursos. É importante valorizarmos a ação do conselho no que se refere ao seu envolvimento com ações de cunho pedagógico, pois, revelam o crédito por parte dos conselheiros em favorecimento ao educacional. Entretanto, a justificativa para a redução do consumo não satisfaz, por entendermos que não é a simples redução que impactará no meio ambiente, criar uma cultura de cuidado e de uso racional desses bens requer um olhar mais pedagógico que operacional:

- 4) Enfatiza o treinamento dos profissionais da Educação para a utilização do Sistema Acadêmico Municipal (SAM) onde valoriza a importância dos professores se apropriarem da situação acadêmica do aluno.

Certamente essa ênfase à organização, ao treinamento e registro do rendimento do aluno está associada à manutenção dos processos histórico-acadêmicos que de fato fazem parte das rotinas escolares e certificam os estudantes no fechamento de cada ciclo. É uma ação válida em virtude de impulsionar o uso das novas tecnologias em favorecimento dos processos burocráticos da escola. Entretanto, é preciso resgatar qual é o conceito que respalda a gestão democrática, certamente não é simplesmente acompanhar os procedimentos técnicos e a gestão dos recursos.

O que enxergamos é uma iniciativa/tentativa de valorizar os procedimentos gerenciais ou mais claramente de implantar o que Giroux (1993) chama de “pedagogias gerenciais”. Essas pedagogias a que Giroux se refere são práticas voltadas para a padronização de processos discriminadamente controlados por formulários e tabelas que facilitam o controle por parte do gerente, nesse caso, a SEJP. São pedagogias gerenciais porque reduzem a questão central da aprendizagem ao problema de gerenciamento, ou seja, “como alocar recursos (professores, alunos e materiais) para produzir o maior número de estudantes diplomados dentro de um tempo determinado” (SHANNON, 1984, p. 488 *apud* GIROUX, 1993, p. 17).

A mesma ideia se refere aos indicadores de Patrimônio e Custeio. Vejamos seu processo ao longo dos três últimos anos.

5.2.2.1 Patrimônio e despesas de custeio

Quadro 8 - Indicadores de patrimônio e despesa de custo do Prêmio Escola Nota Dez – 2009 a 2011

2009	2010	2011
1) Patrimônio ■ Manutenção adequada da estrutura física da escola; ■ Conservação do mobiliário; ■ Limpeza da escola. 2) Despesas de Custeio; ■ Redução do consumo de água; ■ Redução do consumo de energia; ■ Redução do consumo de telefone; ■ Material de expediente.	■ Manutenção adequada da estrutura física, conservação do mobiliário e limpeza da escola; ■ Utilização adequada do material de expediente; ■ Redução do consumo de água; ■ Redução do consumo de energia; ■ Redução do consumo de telefone.	■ Conservar a estrutura física e o mobiliário, manter a escola limpa e utilizar adequadamente o material de expediente; ■ Reduzir o consumo de água, evitando o desperdício, sem prejuízo das atividades pedagógicas; ■ Reduzir o consumo de energia, evitando o desperdício, sem prejuízo das atividades pedagógicas; ■ Reduzir o consumo de telefone, evitando o desperdício.

Fonte: SEJP.

É evidente a concepção de gestão defendida e disseminada pela SEJP. Ao utilizar uma mão de obra qualificada, sobretudo na atual conjuntura, onde o Governo Federal investe na criação de programas que visam formar o quadro de gestores, destacando a Escola de Gestores, a fim de delinear uma formação capaz de associar procedimentos gerenciais aos educacionais com alinhamento para as finalidades específicas como evasão e reprovação, enfocar uma prática apenas voltada para os interesses administrativo-financeiros é um recuo do ponto de vista político e um grande recuo educacional.

No ano de 2011 se verifica que a modificação feita no texto procura dar uma conotação pedagógica às práticas de controle de custos, que no sentido apresentado garantem que o rigor no controle dos gastos não interferirá nas atividades pedagógicas. Além do mais, o Prêmio se posiciona dentro de um patamar pedagógico, se assim o é, por que reiterar qual é finalidade de destacar esses pontos quando o fator mais importante para os gestores, professores, autoridades e famílias é a aprendizagem?

Outra questão que nos inquieta é a função do gestor na concepção da SEJP. Ao tomarmos como referência o conteúdo do texto, concluímos que seu papel está restrito à operacionalização de procedimentos administrativos, sua função de liderança, de mediação e agente que fomenta a prática reflexiva não é valorizada. E mais, o gestor passa a ser o intermediador das opções políticas dos macrogestores públicos (prefeitos e secretários) que visam essencialmente controlar custos.

Diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece como pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2005, p. 113).

Esse modelo adotado pela PMJP/SEJP se aproxima do que refere Afonso (2005); entretanto, apresenta algumas particularidades. O modelo utilizado se distancia das experiências que vêm sendo apresentadas nos debates acerca dos novos modelos de avaliação, sua finalidade e funcionalidade. Em relação aos indicadores, pesquisas têm destacado a importância de sua construção e de sua compatibilização com os objetivos definidos de forma a permitir que estes respondam, de forma segura, a questões que comprometem o bom andamento escolar.

Um exemplo a ser citado são os indicadores de qualidade apresentados pela Ação Educativa em conjunto com UNICEF, PNUD, INEP - MEC, cujas estratégias para alcançar seu propósito partiram de uma metodologia onde a participação da comunidade escolar e de

bairros, Organizações Não Governamentais (ONGs) e diversos atores foi essencial para se chegar a uma síntese. O modelo criado é referência para a criação de instrumentos de acompanhamento dos processos escolares e reflete uma experiência onde muitos olhares sobre a escola foram considerados. Nesse modelo os indicadores eleitos são: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar e evasão, permanência e sucesso na escola (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

Continuando nosso exercício de análise, conheçamos o segundo indicador de qualidade, a *Avaliação de Atividades Interdisciplinares*.

5.2.3 O Segundo indicador: Avaliação de atividades interdisciplinares

Quadro 9 - Indicadores de Avaliação de Atividades Interdisciplinares do Prêmio Escola Nota Dez

2009	2010	2011
Projeto (máximo 2 projetos) e programas desenvolvidos na/pela Escola, incorporados ao Projeto Político-Pedagógico.	1. Projetos e/ou Programas (mínimo de 2); Relatórios dos projetos e programas desenvolvidos pela escola, constando, nestes, os resultados até então alcançados; 2. Avaliação do Projeto Político-Pedagógico; Desempenho das ações propostas no Projeto Político-Pedagógico.	1. Projetos Relatório dos projetos e programas desenvolvidos pela escola, constando neles os resultados alcançados (no mínimo 2); 2. Avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) Gestão e desempenho das ações propostas no PPP; Acompanhamento da execução do PPP pelos gestores e equipe técnico-pedagógica. 3. Avaliação da Informática Educacional Desempenho no uso das tecnologias educacionais das ações propostas para os laboratórios de informática; Utilização anual por, no mínimo, 70% dos alunos matriculados, registrada pelos monitores de informática; Manutenção dos equipamentos

Fonte: SEJP.

Notadamente, o valor agregado à quantificação aparece em quase todos os indicadores e expressões utilizadas, permitindo inferir que, de fato, o interesse estatístico é maior que o interesse qualitativo. Manter os resultados escolares dentro de um padrão classificatório favorável não é um objetivo que denigra as intenções do governo municipal, porém, tentar estabelecer práticas educativas sem a devida preocupação para o seu significado e para a interlocução dos conceitos com as perspectivas sociais fortalecidas pelo interesse de professores e alunos, provavelmente terá um efeito contrário no quesito qualidade, pois a tendência é crescer uma preocupação com o volume. Isso torna óbvio o enfoque da SEJP à pedagogia gerencial quando busca mecanismos que sustentem seu poder de controle dos professores; aliás, esse tipo de prática está alicerçada num princípio que afirma que “o comportamento dos professores precisa ser controlado”. Sob controle, os administradores

podem “fornecer soluções técnicas para os complexos problemas sociais, políticos e econômicos que castigam nossas escolas”, melhor dizendo: “se o problema pode ser medido pode ser selecionado” (GIROUX, 1993, p. 18).

Outro ponto que nos chama a atenção está relacionado ao acompanhamento da execução do PPP. Imaginamos que a equipe de profissionais da DGC irá estar continuamente dentro das unidades escolares a fim de acompanhar o desenvolvimento do projeto, considerando sua amplitude de orientações práticas e teóricas. E, enfim, as práticas do laboratório de informática, o registrado condiz com demandas de serviços, não há um indicador que valorize o espaço em si como propício para desencadear interesses pelas novas tecnologias, pelo aproveitamento para as outras áreas de conhecimento e pela sua útil praticidade para operacionalizar atividades interdisciplinares.

Sobre esse indicador a secretária enfatiza a importância de participação dos professores no Programa de Informática (PROINFO), cuja adesão tem favorecido aos participantes com o ganho do equipamento de informática (*notebook*).

Há uma evidente valorização de se manter um discurso de troca; ao incentivar a participação dos professores no curso de informática educacional se negocia a participação com um bem material. Cremos que ao estabelecer esse tipo de relação se constrói uma lacuna que separa o professor da educação, significa pensar que o interessante não é a formação que reforça o conhecimento e engrandece as suas ações, mas, o que se vai ganhar. Na verdade é mais uma premiação.

5.2.4 O terceiro indicador: Avaliação da aprendizagem dos alunos

Quadro 10 - Indicadores de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do Prêmio Escola Nota Dez – 2009 a 2011

2009	2010	2011
<ul style="list-style-type: none"> •06 turmas ou 05, alcançando média 5,0 = 50% do salário; •04 turmas alcançando média 5,0 = 40% do salário-base; •03 turmas alcançando média 5,0 = 30% do salário-base; •02= turmas alcançando média 5,0 = 20% do salário-base; •01= turma alcançando 5,0 = 10% do salário – base. <p>Obs. Das seis turmas sorteadas, cinco precisam atingir média 5,0 (equivalente a 50 pontos, para alcançar a pontuação total de 50%).</p>	<ul style="list-style-type: none"> •05 turmas, alcançando média 5,0 = 50% do salário-base; •04 turmas, alcançando média 5,0 = 40% do salário-base; •03 turmas, alcançando média 5,0 = 30% do salário-base; •02 turmas, alcançando média 5,0 = 20% do salário-base; •01 turma, alcançando média 5,0 = 10% do salário-base; <p>Obs. 1. Serão 06 turmas selecionadas (abrangendo o Ensino Fundamental I e II, diurno e noturno). Destas cinco precisam atingir a média 5,0 (equivalendo a 50 pontos, para alcançar a pontuação de 50%).</p> <p>Obs. 2. Qualquer alteração será comunicada previamente à Rede Municipal de Ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •05 turmas alcançando média 5,0 = 50% do salário base; ▪ 04 turmas alcançando média 5,0 = 40% do salário base; ▪ 03 turmas alcançando média 5,0 = 30% do salário base; ▪ 02 turmas alcançando média 5,0 = 20% do salário base; ▪ 01 turmas alcançando média 5,0 = 10% do salário base; <p>Turmas a serem avaliadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 03 (três) turmas de 5º ano (Não havendo turmas do 5º ano, substituir por turmas de 4º e/ou 3º ano); ▪ 03 (três) turmas de 9º ano (Não havendo turmas do 9º ano, substituir por turmas de 8º e/ou 7º ano); <p>Obs. 1. Das seis turmas, cinco precisam atingir a média 5,0 (equivalendo a 50 pontos, para alcançar a pontuação total de 50%).</p> <p>Obs. 2. As turmas a serem avaliadas para premiação, em cada unidade de ensino, serão distribuídas da seguinte forma: 03 do ensino Fundamental I, 03 do ensino Fundamental II;</p> <p>Obs. 3. Qualquer Alteração será comunicada previamente à Rede Municipal de Ensino.</p> <p>Obs. 4. Outras turmas da escola deverão ser avaliadas para mensurar o aprendizado dos alunos da Rede Municipal de Ensino.</p>

Fonte: SEJP.

Nesse item confirmamos que a aprendizagem buscada pela SEJP/PMJP é aquela que busca resultados, lugar confortável no *ranking* escolar, um “reconhecimento” da sociedade. Há exagerada preocupação em mensurar as aprendizagens, por outro lado não há indícios nos materiais pesquisados, nos discursos declarados de qualquer ação pedagógica voltada para as escolas/turmas/estudantes que estiverem fora do padrão estabelecido na tabela em destaque.

Aliás, nesse projeto que visa qualificar a educação nas unidades escolares de João Pessoa é preciso indagar que lugar ocupa o ato pedagógico? Os projetos educativos que estimulam pensar numa sociedade onde os cidadãos se sintam parte e onde a educação esteja no centro de todo e qualquer movimento de desenvolvimento estão sendo substituídos por

iniciativas que convergem na busca por resultados que não impactarão qualitativamente nas nossas escolas se não forem efetivamente assumidos pelos educadores. Pensar em mecanismos que identifiquem situações a serem repensadas é válido; entretanto, precisamos ter uma atitude precedente de mobilizar e sensibilizar os professores para as ações que são desencadeadas em sala de aula. Jansen (2004) nos ajuda a responder a essa questão; sua afirmação sugere que,

O ato educativo é reduzido à preparação dos indivíduos para adequação aos interesses do mercado globalizado, os seus alicerces e suas metas ficam restritas a atender as exigências dos projetos de sociedade baseados no “pensamento único” do neocapitalismo (JANSEN, 2004, 25).

A ação pedagógica deve ser refletida cotidianamente e o sentido do fazer interdisciplinar deve agir como estímulo para buscar novas aprendizagens. A questão da padronização sem dúvida comunga com os modelos de avaliação em larga escala promovidos nacionalmente, com uma agravante: nesse modelo não vemos nada além dos números de turma, do valor mínimo alcançado e do percentual correspondente.

Não há indícios de qualquer manifestação por parte da SEJP em valorizar a participação dos alunos, ou de um monitoramento que vise ao estudo das informações e, o mais grave, não há registro de documento, de mecanismo que coloque a melhoria processual da escola ou das turmas como prioridade.

Em visita à escola para participação das reuniões de apresentação do Prêmio, conseguimos obter o relato de uma professora que nos deixou mais intrigados com os procedimentos que permeiam essa iniciativa. Para contextualizar nossa análise vejamos aqui parte do contexto em que o fato acontece.

No decorrer da reunião na Escola de Ensino Fundamental Luiz Vaz, uma professora que estava sentada ao meu lado, após um bom tempo sem interação, perguntou em que escola eu trabalhava e assim iniciamos um longo e proveitoso diálogo que descrevo a seguir:

Respondi que não trabalhava na rede, estava ali porque estava empenhada na pesquisa de mestrado. *Há* (disse ela), *e é sobre o quê?* Sobre o *Prêmio Escola Nota Dez*. *Você já pegou o fôlder? Vou pegar um pra você. Já recebi, obrigada.* E você trabalha aqui nessa escola? *Não, sou da Escola José Américo.* Vocês têm reunião nesse formato todos os anos? *Não, antes era nas escolas, apesar de que algumas reuniões ainda acontecem em escola.* Há, então tem dois formatos de reunião? *É mais ou menos isso.* Fiquei em silêncio e aguardei, não achei ético insistir. Então após alguns segundos ela complementa: *é que as escolas que não*

alcançam as notas não vêm para essa reunião, a reunião é feita na própria escola. E tem alguma escola que não está aqui? Sim, a reunião foi ontem, me disseram que foi humilhante. Fiquei interessada na conversa e disse: mas isso é excluir. Ela respondeu: é mais do que isso. Pensar em algo que fosse além da exclusão é um exercício difícil e talvez incompatível com que a professora queria dizer, mais o fato é que o Prêmio é uma via de exclusão concretamente observada na ausência dessa escola na reunião. Como nos confirma Esteban (2003), a exclusão é uma forma de negação onde,

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimento e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos (ESTEBAN, 2003, p. 8).

Deixar à parte é uma atitude de reforço para a já baixa autoestima dos professores e profissionais da escola. Exatamente como suspeitávamos, esse tipo de iniciativas de avaliação geram novos fenômenos para o já complexo ambiente escolar. Desfaz de oportunidades para retrabalhar, cooperar com a escola, investir toda a máquina administrativa e pedagógica da SEJP para fortalecer a comunidade educativa e com trabalho em conjunto criar um novo percurso.

A valorização do produto estabelecida na forma como esses resultados são utilizados nos remete à lógica da mercadoria, sendo o resultado maior: a mercadoria é boa; portanto, merece toda a atenção e privilégios, principalmente porque apresenta um resultado que será útil para o município. Todavia, resultado menor, a mercadoria tem menor valor, ou seja, a educação de qualidade “deixa de ser um direito de todos para tornar-se uma mercadoria e um privilégio de poucos”. (JANSEN, 2004, p. 26).

Ainda é preciso destacar um termo que vem sendo utilizado por Afonso (2005) para caracterizar essa valorização aos melhores estimulada. Segundo esse autor, o “Estado passa a adotar na gestão pública um *ethos* competitivo calcado no que tem designado por neodarwinismo social” (AFONSO, 2005, p. 121). O significado de que só vencem os mais fortes fica muito próximo da prática examinada, pois, como destacamos anteriormente, não conseguimos evidenciar nenhuma iniciativa que tenha a pretensão de recuperar aqueles que não alcançaram o patamar definido.

Outro ponto está associado à força de alguns modelos de avaliação em reforçar essa exclusão. Segundo Souza, esses instrumentos avaliativos devem ser bem elaborados para não colocar em risco a transparência que exige esse tipo de diagnóstico.

Esta demanda por qualidade requer, para o seu entendimento, tanto transparência sobre a situação do ensino como conhecimento sobre onde atuar para que os problemas sejam enfrentados com algum sucesso. Esse é o papel por excelência, da avaliação educacional, complementada pelo monitoramento através dos indicadores educacionais (SOUZA, 2005, p. 9).

Significa dizer que além das consequências naturais dos processos avaliativos ainda temos que considerar que alguns deles poderão fragilizar mais ainda uma categoria que vem sendo cobrada por resultados imediatos.

Ainda sobre esse indicador vale reproduzirmos o discurso da secretária ao tratar desse item em reunião de apresentação do Prêmio. A gestora enfatiza três pontos que julga relevante.

- 1) a professora explica que as provas contemplam todas as disciplinas do currículo oficial, ressalta que o resultado das provas tem comprovado o baixo rendimento acadêmico dos alunos, principalmente nas disciplinas de ciências e inglês;
- 2) destaca a iniciativa da secretária de contratar estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba como uma resposta da SEJP para o baixo resultado dos alunos nas provas do Escola Nota Dez. Segundo ela, essa iniciativa é uma forma dos estagiários pensarem em melhorias para aprendizagem dos alunos;
- 3) enaltece a iniciativa da Escola Índio Piragibe que iniciará um curso preparatório de acesso ao Instituto Federal de Educação (Escola Técnica).

Sobre os pontos destacados pela gestora, vale indagar qual a matriz de referência, como os descritores (questões da prova) são elaborados, por quem e como são monitorados pelos professores. Destarte, saber se os resultados da Prova Brasil e Provinha Brasil já atendem à perspectiva diagnóstica intencionada para melhoria do ensino e da aprendizagem.

Justificar que a iniciativa de contratar estagiários para atuarem junto com os professores em sala de aula é uma forma de trazer práticas alternativas é simplesmente destituir o professor de sua função de mediar, problematizar e (re) planejar as aulas. É preciso saber o que pensa o professor. E qual é o efeito dessa iniciativa para os objetivos declarados na política de avaliação/premiação? Igualmente, a contratação dos estagiários também não seria uma forma de contratar mão de obra barata e protelar a contratação de mais professores efetivos? Qual o impacto dos custos com professores e com os estagiários?

Quanto à iniciativa da escola Índio Piragibe nos parece significativa, sobretudo diante de uma realidade em que os alunos da escola pública não têm conseguido acesso nas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Como já anunciamos, os modelos avaliativos se replicam em várias regiões do Brasil, inclusive a expressão *Nota Dez* é oriunda do projeto inaugurado pela Fundação Vitor Civita⁷ ao promover o primeiro concurso intitulado *Professor Nota Dez*. A partir desse marco inúmeras iniciativas passaram a (re) utilizar essa terminologia para identificar outros projetos com a mesma similitude.

5.2.5 O quarto indicador: Avaliação de Frequência na Formação Continuada

Quadro 11 - Indicadores de avaliação de frequência na Formação Continuada - 2009 a 2011

2009	2010	2011
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ A escola que tiver 100% de seus profissionais com frequência mínima de 75% na Formação Continuada terá direito a 100% do percentual; ▪ A escola em que apenas 01(um) profissional não obtiver frequência mínima de até 75% na Formação Continuada terá direito a 90% do percentual; ▪ A escola em que 02 (dois) profissionais não obtiverem frequência mínima de até 75% na Formação Continuada terá direito a 80% do percentual; ▪ A escola em que 03 (três) profissionais não obtiverem frequência mínima de até 75% na Formação Continuada terá direito a 70% do percentual;
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ A escola em que 04 (quatro) profissionais não obtiverem frequência mínima de até 75% na Formação Continuada terá direito a 60% do percentual; ▪ A escola em que 05 (cinco) profissionais não obtiverem frequência mínima de até 75% na Formação Continuada terá direito a 50% do percentual; ▪ A escola que tiver mais de 05(cinco) profissionais com frequência inferior a 75% na Formação Continuada não terá direito a esse percentual; <p>Observação 1. O profissional que não obtiver 75% da frequência não será contemplado com a bonificação total do Prêmio Escola Nota 10, excetuando-se os casos em que haja justificativa de ordem legal.</p> <p>Observação 2. Os profissionais da educação que participaram do Proinfo I e receberam o notebook deverão participar da formação do Proinfo II no ano de 2011, para fazer jus ao prêmio escola nota 10 com frequência mínima de 75%. A não participação no Proinfo acarretará no descumprimento da cláusula quinta do termo de cessão do notebook.</p>

Fonte: SEJP.

⁷ Há 25 anos, a Fundação Victor Civita (FVC) se dedica a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, sobretudo por meio da qualificação e valorização de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Criada em 1985 por Victor Civita, então presidente do Grupo Abril, ela se mantém fiel ao sonho de seu fundador: lutar por um país onde não faltem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas. Tem como uma de suas principais iniciativas o Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10 e a Semana da Educação, bem como a sua Área de Estudos e Pesquisas Educacionais. Mais importante prêmio da área de Educação no Brasil, o Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10, anualmente estimula Professores e Gestores Escolares a inscrever seus projetos (aproximadamente 4 mil por ano). Ao longo de dois meses, a Fundação analisa e seleciona os 11 melhores, 10 Professores e 1 Gestor, que em outubro, o mês do professor, ganham troféu, prêmio em dinheiro e reconhecimento pelo excelente trabalho realizado na aprendizagem dos seus alunos. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/quem-somos.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2011.

Configurado pelo excessivo detalhamento, esse item foi o que sofreu maior alteração na letra, mas não na intenção. A intencionalidade que permeia esse indicador de qualidade é alicerçada em princípios de competitividade, de vigilância, de controle, numa clara incitação de que cada profissional precisa estar atento ao outro. Essa perspectiva desagregadora sugere aos profissionais que eles tomem conta do colega, o responsabiliza pela participação de todos, favorecendo o distanciamento da principal finalidade de se estar em formação continuada.

As formações são oportunidades que a categoria tem para refletir sobre suas práticas e a partir delas (re) editar um novo fazer pedagógico que impulse melhorias no ensino e nas aprendizagens. Essa oportunidade deve contribuir para o fomento de práticas significativas. Ter na formação um espaço que estimule a conferência é ao mesmo tempo um incentivo para o afastamento do foco educativo que ficará à margem do interesse dos professores. Outrossim, o papel da docência é reduzido à escuta, à descrição do que deve ser feito e como deve ser feito, pontos que se revestem de uma dimensão normativa e política que afasta os professores da sua função social. Então, “se acreditamos que o papel da docência não pode ser reduzido ao mero treino em habilidades práticas, mas envolve educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade democrática”, não podemos nos conformar como esse tipo de iniciativa (GIROUX, 1993, p. 23).

Esse tipo de procedimento, além de afastar o professor do seu fazer essencial, produz um comportamento característico dos princípios que norteiam o mercado onde a vigilância é vista como meio de manter todos envolvidos no imaginário de que precisamos ganhar, precisamos ser o primeiro, sem se importar com a forma com que alcançaremos tal objetivo e se todos chegaremos ao mesmo sucesso.

Entendemos que esse comportamento de competitividade exaustivamente apontado como consequência desse tipo de iniciativa, não condiz com uma educação democrática, mas reforça a exclusão contribuindo cada vez mais para a lacuna que separa os beneficiados dos não beneficiados.

Sobre essa inculcação da cultura gerencialista fomentada pelo *Prêmio*, observamos um reforço por parte da secretária quando em reunião de apresentação do *Prêmio* valorizou as contribuições feitas pelas Escolas do bairro do Cristo e Rangel relativo às alterações feitas nesse item, totalmente acatadas pela gestora. As contribuições feitas pela comunidade educativa dos bairros de Cristo e do Rangel redefiniram esse indicador dando a ele maior detalhamento. Na percepção dessas escolas o detalhamento deu maior transparência para o indicador no modelo 2011.

Apesar de o detalhamento dar maior transparência ao que será avaliado, no caso, a frequência dos professores, essa preocupação em detalhar é um comportamento resultante da cultura gerencial. Ou seja, a influência da gestão municipal vai se consolidando processualmente e instalando uma forma de pensar comprometida com o ganho. Como afirmamos anteriormente, a preocupação não é com o processo educativo, tampouco com a formação ou alcance dos seus propósitos, mas, o quantitativo de participantes que propiciará a efetivação da premiação. Essa valorização do quantitativo é observada no discurso da secretária quando enfatiza que *“o prêmio é uma motivação para gerar o compromisso com a escola, uniformizando a ação; é necessário que seu colega vá (sobre as formações), é necessário que vocês cobrem que o colega vá”*.

Sem dúvida concordamos que os professores devem estar engajados na sua própria qualificação, oportunidade que lhes dará condições de obter mais conhecimento, relevante para seu crescimento pessoal e profissional. Contudo, pensamos que o incentivo não deve estar associado aos incentivos de práticas que coloquem o outro como supervisor, fazendo-se agir como responsável pelo que o outro sujeito deve fazer.

Conforme vimos sinalizando ao longo desta redação, esse tipo de iniciativa sem dúvida induz o desejo de obter mais, principalmente quando o que está em evidência é um aumento salarial concretizado no 14º salário, outro incentivo criado pelo governo municipal que visa premiar os professores. Todavia, esse desejo pode vir acompanhado de um comportamento pouco solidário até porque o 14º salário só será recebido pelos professores das escolas que pontuarem dentro dos padrões traçados pelo *Prêmio*.

Tivemos a oportunidade de participar de um desses encontros promovidos pela SEJP e sobre esse encontro específico, ocorrido na Escola de Ensino Fundamental Luiz Vaz situada no bairro de Mangabeira (APÊNDICE A).

- 1) No início da reunião o clima de reencontro é marcante, professores, técnicos e outros profissionais se confraternizavam num espírito contagiante e fraterno; o que se via e percebia era um ambiente agradável motivado pela presença e reencontro com os colegas.
- 2) Na reunião foi anunciado que haveria um espaço destinado aos participantes, que poderiam fazer suas críticas e contribuições no final da exposição da secretária. Quando se aproximava o final, funcionários entregaram papéis e canetas para que as perguntas fossem escritas. Concomitante, outro grupo passava uma lista de inscrição para participação verbal.

Observei que as perguntas se direcionavam a um contexto informativo, estavam relacionadas às inscrições do PROINFO, das disciplinas (áreas de conhecimento) que seriam avaliadas, quando seriam aplicadas as provas, questões de ordem profissional/pessoal (contratação). Entretanto, houve um questionamento sobre a Provinha Brasil que me chamou a atenção. A pergunta se relacionava à aplicação da Provinha Brasil e à prova do Prêmio, as duas provas ocorrem neste ano. A professora respondeu que as duas provas aconteceriam e que não via isso como um problema, visto que seriam aplicadas em tempos diferentes. Nessa oportunidade pediu o empenho de todos em preparar (para a prova) os alunos, pois, o resultado dessa avaliação (Provinha Brasil) interferia bastante na autoestima da escola. O resultado do Prêmio não teria o mesmo efeito?

A participação dos professores é garantida pela presença física, não foi observado nas conversas informais, no interesse em elaborar uma questão sobre o Prêmio ou de questionar sua estrutura, um comportamento de envolvimento com o projeto ou com o que estava sendo posto. Ficamos refletindo sobre esse comportamento e divididos pela dúvida do que estaria motivando aquele comportamento tão distanciado do que estava sendo apresentado e que seria uma excelente oportunidade de ser discutido.

Esse trecho do relatório de visita de campo foi imprescindível para termos a revelação de um comportamento de resistência por parte dos professores. Giroux (1993) vem respaldando as discussões acerca de alguns fenômenos que caracterizam o ambiente escolar, principalmente aqueles inseridos na esfera pública. Para ele a escola não pode ser vista apenas como um equipamento de reprodução da cultura dominante ou de reprodução da ideologia do Estado, característica utilizada por Althusser, mas um espaço que sirva de negação dessas ideologias, de “subversão, de rebelião, de resistência” (SILVA, 2010, p. 53).

Há espaço na movimentação escolar para uma pedagogia e um currículo que rompa com o poder, que brigue pela garantia de processos democráticos efetivos que rompam com as práticas dominadoras e de controle. Assim entendemos o comportamento silencioso dos professores, como uma estratégia de proteção sim, mas antes de tudo de resistência, não participando das discussões que poderiam trazer contribuições relevantes para o uso de avaliação com meio de qualificar as práticas escolares. Contribuições estas que poderiam dar novos contornos à gestão e ao clima organizacional das escolas municipais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Agora sei quem sou.
Sou pouco, mas sei muito,
Porque sei o poder imenso
que morava comigo,
[...] e que hoje é como uma árvore
plantada bem alta no meio da minha vida.*

Thiago de Mello

A aquiescência do tema e do objeto foi resultante da trajetória profissional. Nessa convivência com o ambiente escolar tivemos a avaliação como elemento essencial para o enlace profícuo do ensino-aprendizagem, fato que justifica o lugar que ocupa nas rotinas de sala de aula.

A escolha em pesquisar a avaliação em larga escala deve-se também à grande proliferação desse mecanismo, pelo valor que vem ocupando nos encaminhamentos políticos educacionais e pelo interesse em compreender sua funcionalidade e identificar novos fenômenos gerados no tão complexo ambiente escolar.

A manifestação desse modelo avaliativo nas políticas locais foi determinante para a definição do objeto, pois, entendíamos que entre a política e o processo avaliativo havia lacunas que exigiam respostas teóricas, sendo estas possibilitadas pela investigação empírica. A princípio enxergávamos um modelo de avaliação contraditório cuja finalidade e objetivos não se compatibilizavam com indicadores de qualidade eleitos para compor a estrutura da avaliação.

Destarte, percebíamos que esse paradigma de diagnóstico e acompanhamento, embora contribua para verificar e sistematizar os rendimentos escolares nacionais, é permeado por uma ideologia gerencialista que busca na pedagogia o meio para implementar uma cultura escolar voltada para a racionalidade tecnocrática que restringe os currículos e a diversidade das práticas docentes, segundo o qual “todos os alunos podem aprender a partir dos mesmos materiais, pedagogias e formas de avaliação”. (GIROUX, 1993, p. 19).

Baseado num discurso em que o que é público não é eficiente desqualifica as instituições educacionais e seus profissionais, criando uma imagem de que os profissionais da educação não conseguem promover um ensino de qualidade, cria-se um caminho que favorece a importação de modelos de gestão movidos por princípios de competição, de lucro, eficiência, proatividade, referenciais pouco significativos para qualificar a educação mas, certamente a administração.

A análise da eficiência do custo-benefício será o motor da transformação social e educacional. No entanto, entre as consequências finais dessas estratégias de “economizar” e despolitizar está de fato a dificuldade cada vez maior de acabar com as desigualdades crescentes em termos de recursos e poder que caracterizam tão profundamente essa sociedade (APLLE, 2003, p. 53).

O trecho certifica o interesse em colocar a educação como um veículo de transformação social, sendo essa transformação vista por um viés de mercado, onde só os bons conseguem ocupar um lugar de destaque. O mérito constitui-se o elemento motivador para instigar a competitividade e nutrir uma nova cultura escolar voltada para a formação de sujeitos qualificados para atuar no mercado.

Na análise do campo teórico encontramos em Apple e Giroux, Afonso, Freitas, citados ao longo do texto, confirmações de que a influência do modelo econômico e suas diversas formas de manifestações vêm atuando incisivamente na educação provocando modificações na gestão, no currículo e na cultura escolar. Entretanto, não podemos afirmar que tenha impactado positivamente na aprendizagem dos alunos, visto que a quantificação revelada nos resultados avaliativos não mensura os processos construídos em sala de aula.

Ao analisarmos o percurso da avaliação em larga escala no Brasil, vimos que o interesse pela pesquisa educacional motivou algumas experiências de diagnosticar os resultados da ação escolar. Porém, as experiências estrangeiras exerceram influência por apresentarem uma operação avaliativa mais abrangente utilizando novas tecnologias que favoreciam o processamento dos dados.

Movidos pelo interesse pela pesquisa e pelo forte apelo internacional em adequar os países *semiperiféricos* ao projeto de modernidade instituiu-se um novo contexto para o Estado nacional onde a avaliação ocupou um lugar fundamental e por esse motivo disseminou rapidamente. Essa proliferação é motivada, mormente, pela normatização, pela qualidade educacional e pela introdução de princípios gerenciais como responsabilização e mobilização.

A lei se impõe e com ela uma corrida em várias localidades subnacionais para a construção de práticas avaliativas diversas. Assim, a cidade de João Pessoa, através do Decreto municipal n. 11.607/2008, institui o processo de avaliação e bonificação dos profissionais da educação. Essa política é materializada no *Prêmio Escola Nota Dez*, em sua estrutura um conjunto de indicadores que abarcam a medição de procedimentos técnico-administrativos, de rotina pedagógico-formativa e da aprendizagem.

No acompanhamento das reuniões sobre o Prêmio promovidas pela SEJP, percebemos um grupo de professores silenciosos, abstendo-se de participar do processo de análise do

Prêmio. Nesse fato fica constatada a resistência desses professores cujo comportamento de não envolvimento nega seu interesse nesse projeto e dimensiona um cotidiano escolar alheio, ou sem correspondência com o movimento que poderia ser gerado se os mesmos tivessem envolvidos na construção da iniciativa avaliativa.

Considerando o todo o percurso investigativo, a interlocução da pesquisa teórica e empírica, alguns entendimentos foram construídos: a manifestação das políticas de avaliação nacional reverbera nas políticas de avaliação/premiação de João Pessoa. O modelo avaliativo materializado no *Prêmio Escola Nota Dez* aproxima-se de um modelo calcado em conceitos gerenciais que buscam atingir a qualidade educacional pela via da gestão e do currículo, motivo pelo qual a estrutura do Prêmio enfatiza a eficiência dos procedimentos administrativos, o controle de frequência, a produção de projeto e, principalmente, o resultado; os processos de aprendizagem são irrelevantes dentro da atual versão do *Prêmio Escola Nota Dez*. Todavia percebemos que há uma mudança na gestão, visto que, a escola precisa se adequar para estar bem classificada no ranking das escolas notas dez o que pressupõe que o currículo escolar já está em processo de modificação.

Quanto aos indicadores percebemos que estes provavelmente não conseguem captar com fidedignidade os objetivos a que se propõe, tampouco acreditamos ser possível que essa escolha metodológica de avaliação, acompanhamento e premiação seja capaz de induzir uma transformação no ambiente escolar que se reflita na aprendizagem dos estudantes e consequentemente alavanque a qualidade educacional.

Algumas interrogações continuam nos incomodando, parte delas resulta do silêncio por parte dos gestores da SEJP/DGC que não nos permitiram a escuta em entrevista para o esclarecimento de alguns pontos, sobretudo aqueles relativos à prova aplicada aos alunos, a participação dos profissionais da educação na construção dos indicadores e dos descritores da prova. Ainda: De que forma os resultados da Prova Brasil estão sendo analisados e trabalhados? Em que a prova do Prêmio difere da Prova Brasil? Essas respostas provavelmente nos ajudariam a entender melhor as finalidades dessa iniciativa.

Esse comportamento por parte dos gestores da SEPJ reforça uma prerrogativa que nos parece preliminar: A quem pertence o espaço público e a quem interessa essas informações? Ou melhor, à medida que as políticas caminham para uma maior transparência do que é público, negar essas informações não depõe contra o caráter público do que é público? Ainda, os profissionais que atuam nesse nível da gestão se sentem sujeitos da esfera pública? Giroux (1993) nos ilumina na reflexão sobre essas questões:

As práticas educacionais devem ser avaliadas de acordo como seu potencial de fornecer condições para que professores e alunos compreendam a escola como esfera pública dedicada a formas de fortalecimento pessoal e social. Isto também significa definir o trabalho docente como comprometido com o imperativo de desenvolver conhecimento e habilidades que deem aos estudantes as ferramentas para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados (GIROUX, 1993, p. 25).

É uma perspectiva que coloca a educação como meio de transformar para conquistar mais espaço democrático, que forme cidadãos comprometidos com a preparação de novos sujeitos, críticos e transformadores, num *continuum*. Essas indagações, em certa medida, não ficaram sem respostas, elas nos possibilitam interpretações sobre como a gestão vem sendo construída e como atua. Se os profissionais que deveriam responder pelo projeto não o fazem, como ficam as escolas que dependem diretamente de informações e que precisam entender como essa política está se movimentando para poder se entender dentro desse processo?

Ter a política de avaliação/premiação como foco de investigação nos deslocou para o tempo em que ocupávamos a função de gestora. Na nossa experiência, criamos um argumento baseado na total valorização desse mecanismo no sentido de obtermos respostas rápidas e fidedignas, fatores que eram utilizados para mobilizarmos o grupo para mudanças nas práticas escolares. Ao nos vermos de outro lado, desenvolvendo a pesquisa, percebemos que o diagnóstico que se pretende ter, a partir da avaliação, não alcança as problemáticas em sala de aula, apenas parte delas, exclusivamente relacionadas ao armazenamento de conceitos e, ainda mesmo tendo os resultados, eles não estão sendo utilizados no replanejamento das atividades escolares.

Ao tomarmos a avaliação educacional como mecanismo de consolidação das políticas nacionais verificou-se que o modelo construído para João Pessoa se distancia das experiências desenvolvidas em algumas localidades subnacionais e das orientações emanadas pelo MEC. Os indicadores de qualidade definidos por esse organismo tomam como referência *o ambiente educativo, a prática pedagógica, avaliação, a gestão escolar democrática, formação e condição do trabalho dos professores da escola, o ambiente físico, o acesso, permanência e sucesso na escola* (Ação Educativa/INEP/MEC, 2004). Tais indicadores induzem a pensar numa perspectiva sistêmica, cuja interdependência favorece um olhar para a escola como um todo.

No *Prêmio Escola Nota Dez* se buscou mensurar e avaliar práticas escolares e procedimentos operacionais por um mesmo caminho, fato que para nós interfere no processamento de acompanhamento, na compilação dos resultados e no entendimento das

finalidades da proposta. Nossa sugestão é o uso de pelo menos dois instrumentos distintos: educacional e administrativo.

No que concerne ao plano administrativo o Instrumento para o Acompanhamento do Prêmio Escola Nota Dez (ANEXO A) pode ser aperfeiçoado e focado para o acompanhamento dos processos técnico-administrativos, por se tratar de uma forma de acompanhamento específico, identificado por *managerial avaliation*, categoria avaliativa que visa acompanhar questões relacionadas à administração.

No que se refere à avaliação das aprendizagens, a avaliação educacional é um instrumento pensado a nível nacional e que poderia ser uma referência para o desenvolvimento de uma ação pedagógica em todo o sistema de educação municipal. Ao se optar pela elaboração de outro instrumento avaliativo que complemente as avaliações nacionais, os professores deveriam estar envolvidos na escolha e definição dos descritores e na elaboração dos itens que formalizam os instrumentos avaliativos; essa participação seria essencial para efetivar uma relação de pertencimento com o projeto.

Esse procedimento é uma vertente de importante análise tanto do ponto de vista do instrumento aplicado, do processo de construção, do resultado, dos processos desenvolvidos após os resultados e do cruzamento das informações geradas por esse instrumento com as geradas pela Prova Brasil por exemplo. Também ficamos sem informação a respeito do acompanhamento do resultado da avaliação e a repercussão nas práticas escolares, especificamente no planejamento das aulas e didática aplicada.

Podemos inferir que esse modelo de avaliação utilizado poderá direcionar ações operacionais para a eficácia. Contudo, temos poucos indícios de que eles serão capazes de impulsionar uma motivação dos profissionais da educação para a transformação da escola visando a um parâmetro de qualidade, ainda de construir práticas que possibilitem uma aprendizagem significativa para todos os alunos indistintamente.

Entretanto, acreditamos que essa iniciativa constitui-se um passo importante para identificar os percursos pedagógicos, de criar uma cultura que valoriza a avaliação em favor da educação, viabilizada por sua função diagnóstica e mobilizadora para as transformações necessárias no âmbito escolar. Como lembra Soares (2005), a avaliação deve ser interesse principalmente dos educadores. Enquanto forem “realizadas por administradores, predominantemente, para seu próprio uso, será difícil para pais e professores se sentirem beneficiados” (SOARES, 2005, p. 48).

Finalmente, sinalizamos que a escolha do tema é o reflexo do interesse em estudar o fenômeno da avaliação em larga escala no Brasil; também reflete uma preocupação com os

modismos educacionais que comumente tomam espaço e impõem modelos, práticas e rotinas que não contribuem efetivamente para uma educação que alcance suas finalidades pedagógicas, sociais e humanas. Nesse sentido, percebemos que há muitas lacunas sobre o tema, sobretudo, quando nos indagamos qual o efeito dessas iniciativas no ambiente escolar.

A pesquisa empreitada é uma tentativa de conhecer e traduzir informações sobre as atuais políticas públicas educacionais que se desenham no país e no município de João Pessoa. Presumimos estar contribuindo para o debate sobre o tema e fornecendo informações sobre as experiências avaliativas, em plena propagação no Brasil.

Compreendemos o valor que as pesquisas têm como também sabemos e agora conhecemos as dificuldades de se fazê-las, esse sentido ajuda-nos na autoavaliação, portanto, se lacunas forem identificadas que sirvam de motivação/desafio para que novas descobertas aconteçam.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária? In: MELO, Marcos Muniz. **Avaliação na educação**. Pinhais, PR: Editora Melo, 2007.

_____. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contraponto**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2011.

_____. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado na educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP. v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2011.

ALVES, Maria T. Gonzaga; FRANCO, Creso. Evidências sobre a eficácia das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Jose F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso e avaliação educacional**. Brasília: Editora Líber Livro, 2005.

APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

_____. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

_____. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael. W; BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2001. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 14 fev. 2011.

_____. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30. n 106, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 8 ago. 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BORON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Constituição Federal. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 14 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Indicadores de qualidade da Educação. Ação Educativa/UNICEF, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/indicadores/>>. Acesso em: 14 set. 2011.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultado. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Editora Líber Livro, 2007.

CABRAL NETO, Antônio; SOUSA, Luís Carlos Marques. Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília, DF: UNESCO Brasil; IPE; 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Editora Líber Livro, 2007.

CASTRO, Claudio de M. Onde está o desastre? **Em aberto**, Brasília, Inep, n. 44, p. 31-33, out./dez. 1989. (Texto publicado em *Idéias*, Jornal do Brasil, 23 jul. 1989).

CROSO, Camila Silva. A concepção do Banco Mundial sobre o desenvolvimento e educação. In: HADDAD, Sérgio et al (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto das políticas educacionais. São Paulo, SP. Editora Cortez. 2008

DELORS. Jacques. **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

_____. **Educação**: um tesouro a descobrir - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Editora: Artmed, 2004.

ESTEBAN, Maria T. **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Editora Cortez. 2005. – (Série cultura, memória e currículo; v.5)

FLIRCK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Editora Líber Livro, 2008.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. **Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo A. A.; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. In: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez; Autores Associados, 1993.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. (Coleção docência em formação).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo das políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, Tajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 fev. 2011.

MELLO, Thiago. **Faz escuro, mas eu canto**: porque amanhã vai chegar. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Berthrand, 1999.

MORIN, Edgar. Os sete Saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo, SP: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação (RBP AE)**, São Bernardo do Campo, v. 13, n. 1, jan./jun. 1997.

PERRENOUD, Philippe. Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas, 2000.

RONCA, Paulo C.; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 13. ed. São Paulo: Editora Edesplan, 1995.

_____. **A prova operatória**. 10. ed. São Paulo: Editora Edesplan, 1991.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Editora Líber Livro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

_____. **Pela Mão de Alice**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez; Autores Associados, 1985.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SOUZA, Alberto de Melo. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ZAKIA, Sandra S; OLIVEIRA, Romualdo. **Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**. Revista Cadernos de Pesquisa. São Paulo. a, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

APÊNDICES

APENDICE A - RELATÓRIO DE VISITA A CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sônia Almeida Pimenta

Mestranda: Izandra Falcão Gomes

RELATÓRIO DE CAMPO

DATA: 24 de maio de 2011

HORA: 14h30 (previsão de início); 15h30 (início)

LOCAL: Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz

OBJETO: Prêmio Escola Nota Dez

METODOLOGIA: Observação

DESCRIÇÃO DO LOCAL

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz localiza-se na rua Dr. Euclides Neiva de Oliveira no bairro de Mangabeira na Cidade de João Pessoa. A escola apresenta estrutura física ampla, com salas de aula, ginásio, secretaria, biblioteca, área de alimentação, etc. O quadro de profissionais da educação está ocupado com professores, diretores, equipe técnica (orientadores, supervisores, coordenadores, assistentes sociais, psicólogos), inspetor, porteiros, pessoal de secretaria, merendeiras. O funcionamento acontece nos três turnos (manhã, tarde, noite).

DESCRIÇÃO DO ACOMPANHAMENTO

Cheguei ao local às 14h40 e fui recebida por uma profissional da Secretaria que imediatamente me conduziu ao ginásio e a um assento de forma que eu pudesse me organizar para o trabalho.

O movimento de professores era intenso, o clima do evento era caracterizado pelo reencontro, as pessoas pareciam estar à vontade.

Havia, no ginásio, um cenário organizado com cartazes, mesa com cadeiras para as autoridades, púlpito. Ao lado, grupos de alunos se organizavam para apresentação musical e para apresentação da dança das bandeiras.

Na tentativa de conhecer o processo fiz algumas indagações à professora que estava ao meu lado:

Todas as escolas municipais estão presentes? *Não*, respondeu ela. *Aqui estão as escolas que pertencem ao Polo I, exceto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olívio Ribeiro Campos*, continuou, que não conseguiu os índices determinados e apontou para o folder que tinha recebido indicando os itens. E como é feito com essa escola? Qual o procedimento? *Háááá!!* Expressou à professora, *a reunião é feita lá na escola com todos os profissionais, é tão difícil e humilhante*. Eu falei: é uma forma clara de exclusão. Ela respondeu não exatamente isso, mas, o sinônimo dessa palavra. Fiquei em silêncio e ela também. Posteriormente me perguntou quem eu era e eu me apresentei. Chegou uma pessoa conhecida da professora e ela se retirou.

Percebi um pequeno alvoroço e vi que a Secretária havia chegado. Nesse momento fui acolhida por uma profissional da secretaria.

A cerimonialista se posiciona, dá as boas-vindas, começa a composição da mesa. Na composição, todas as diretoras do polo, a secretária, outros funcionários da Secretaria da Educação. O diretor da Diretoria da Gestão Curricular (DCG), Sr. Antonio Marcelo não estava presente. As apresentações acontecem.

Concomitante, um tradutor da linguagem de sinais narra todo o evento.

Na sequência, a cerimonialista expõe os objetivos do encontro: a) Apresentar o Prêmio Escola Nota Dez, na verdade, apresentar um conjunto de ações que, aglutinadas e sistematizadas, formam o Prêmio Escola Nota Dez (fala da cerimonialista); b) espaço para a apresentação das alterações do prêmio para o ano de 2011; c) espaço para escutas e falas.

A cerimonialista passa a palavra para a profa. Ariane (secretária de educação do município de João Pessoa); esta cumprimenta os presentes e a acolhida da escola e parabeniza alunos e professores que estavam envolvidos na apresentação cultural, informa que este ano (2011) todas as escolas da rede municipal estarão equipadas com instrumentos musicais para a constituição de bandas. Sequencialmente, em síntese, constrói seu discurso fazendo uma reflexão sobre a prática educativa, destacando que o processo (a ação) mobiliza para o crescimento, e é através das ações que vão se buscando alternativas para crescer. Fala sobre as reportagens do Jornal Nacional sobre a merenda escolar. Enfatiza que não houve nenhum problema com as escolas em relação à merenda escolar, prática que a mesma não acha

condizente com a função das gestoras das escolas, que devem se preocupar prioritariamente com a aprendizagem dos alunos, “merenda tem que ser terceirizada mesmo!” Enfatiza a gestora.

Destaca como pontos para uma escola de qualidade: a) não desistir de nenhum aluno, descobrir o potencial de cada um deles; b) presença da família na escola, nos diversos espaços que são sugeridos: conselhos, reunião de pais, etc.

Em seguida, a professora começa a trabalhar com a ajuda de *slides* onde estão alinhados os itens que compõem o acompanhamento escolar ou, mais especificamente, “os instrumentos de acompanhamento escolar”. Expõe diversos formulários de acompanhamento e suporte das atividades escolares. Esclarece que as escolas irão receber a visita da DGC para esse fim. (anexo 1). Esses instrumentos de acompanhamento obedecem a uma estrutura de formulários que são preenchidos pela equipe da DGC e no final deverão ser assinados pelo responsável da escola visitada.

Ao longo da explanação algumas expressões são registradas como forma de acentuar o indispensável cumprimento dos itens do Escola Nota Dez. A exemplo dos termos: “a bonificação é um pretexto para mobilizar a equipe em torno de um objetivo comum para escola”; “não existe aluno que não aprende”; “vamos estar olhando”, sendo este último o mais repetido.

Retomando, a professora segue com a explanação dos itens do pôster e pede para que todos/as acompanhem através do material instrucional entregue a todos os participantes na chegada ao evento.

INDICADORES DO PRÊMIO

Item 1. Avaliação da Gestão Escolar: Documentos de regularidade escolar, patrimônio e despesas de custeio.

- Ressalta a ação de planejar, de como melhor gastar o dinheiro do PDDE, o treinamento de pessoal para a utilização do Sistema Acadêmico Municipal (SAM), a importância de saber a situação do aluno.
- Em relação ao patrimônio, cita a experiência de uma escola cujo Conselho Escolar propôs um trabalho pedagógico com os alunos que depredam o patrimônio da escola.
- A economia de água, energia como uma preocupação com o meio ambiente.

Item 2. Avaliação de Atividades Interdisciplinares: projetos, avaliação do Projeto Político-Pedagógico, Avaliação da informática educacional.

- Enfatiza a importância de participação dos professores no PROINFO cuja adesão tem favorecido aos participantes o ganho de equipamento de informática (*notebook*).

Item 3. Avaliação da Frequência na Formação Continuada.

- Ressalta a contribuição das escolas do bairro Cristo e Rangel relativa às alterações feitas nesse item, totalmente acatadas pela gestora.
- “O prêmio é uma motivação para gerar o compromisso com a escola, uniformizando a ação; é necessário que seu colega vá (para as formações), é necessário que vocês cobrem que o colega vá”.

Item 4. A avaliação da aprendizagem dos alunos.

- Explica: as provas são de todas as disciplinas, já foi detectado o baixo rendimento em ciências e inglês, que levou à iniciativa de contratação de estagiários.
- A ação dos estagiários é resultante do baixo resultado dos alunos nas provas, é resultante do baixo rendimento dos alunos nas provas do Escola Nota Dez. Essa iniciativa é uma forma de os estagiários pensarem em melhorias para a aprendizagem dos alunos.

O espaço é aberto para a participação dos presentes. A participação obedecia à ordem de inscrição e poderia ser efetivada verbalmente – fazer uso do sistema de som, ou através da linguagem escrita e anônima.

As perguntas feitas fugiam do contexto, eram relacionadas às questões pessoais de contratação, etc. Entretanto, houve uma questão sobre a Provinha Brasil que demandou uma resposta da professora, que se compatibiliza com as questões levantadas na nossa dissertação.

A professora responde que a Provinha Brasil não interfere na Prova relativa ao Prêmio, mas que precisaria de atenção dos professores, pois o resultado acaba impactando na autoestima da escola e dos professores.

Encerada a reunião, era visível a evasão dos professores e profissionais da educação; a impressão que tivemos é que, no final, só havia 40% dos participantes.

Fui levada por uma funcionária até o professor Antonio Marcelo que me recebeu gentilmente. Conversamos acerca daquele momento, sua importância para a consolidação do projeto e envolvimento dos professores. Aproveitei a oportunidade para marcar um horário para entrevista, este me respondeu que aguardasse um contato para agendamento, mas que independente dessa ação eu poderia procurá-lo na escola em que é gestor no horário noturno.

João Pessoa, 26 de maio de 2011.

Izandra Falcão Gomes

APÊNDICE B - RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sônia Almeida Pimenta

Mestranda: Izandra Falcão Gomes

A fim de coletar o máximo de informações sobre o Prêmio Escola Nota Dez buscamos na PMJP/SEJP uma entrevista com a Secretária de Educação do Município, tendo conosco o ofício encaminhado pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Entendendo que as iniciativas públicas pertencem a qualquer cidadão, registraremos as nossas tentativas em obter informações sobre o programa que publico e merece ser conhecido. Sobre o nosso percurso, o registro das nossas investidas foi marcado pela insistência.

1. Março de 2011:

Protocolamos junto ao setor responsável da SEJP ofício dirigido ao- Diretor de Gestão Curricular /DGC da referida secretaria. Tal pasta, dentre outras finalidades, é responsável direta pelo acompanhamento das escolas em relação ao atendimento dos quesitos do Prêmio Escola Nota Dez. (anexo 3)

O ofício foi protocolado com nº 2011040353, no dia 30 de março, e solicitava especificamente documentos normativos, explicativos e publicitários.

2. Abril:

Diante da orientação de acompanhar o andamento do processo estive na DGC no dia 18.04 e fui informada que o processo já teria saído da DGC para o gabinete da secretária onde estaria sendo analisado.

No dia 19/04 procurei o responsável no gabinete onde fui atendida e informada que o processo estava no setor jurídico para análise.

No dia 25/04, após a orientação da banca de qualificação protocolei um novo ofício solicitando entrevista com a Secretária de Educação do Município; o mesmo documento reforçava a solicitação anterior. Esse protocolo foi registrado com a numeração 2011045225. (anexo 4).

No dia 26/04 retornei à Secretaria, falei com a profissional responsável do setor jurídico que informou que o processo já havia sido analisado e retornado ao gabinete da Secretária. Procurei o setor que me confirmou a informação.

3. Maio:

No dia 05/05 procurei o setor (gabinete) para saber o andamento dos processos. O profissional ciente da minha procura e acompanhamento me informou que os pedidos se encontravam em análise e esclareceu que os dois ofícios tinham numerações diferentes. Entretanto, como se tratava de uma única parte interessada, eles colocariam as duas solicitações sob uma só numeração, especificamente 040353/11. (anexo 5).

No dia 12/05 retornei à Secretaria e procurei a profissional que sempre me atendia. Esta me falou que a solicitação havia sido deferida e que então procurasse a DGC. No mesmo dia estive no setor (DGC) que me confirmou a informação e pediu que viesse na semana seguinte, de forma a ter tempo para preparar o material.

No dia 23/05 estive na DGC, fui recebida por uma profissional que gentilmente me pediu para aguardar enquanto preparava o documento. Recebi um documento assinado pelo Diretor da DGC que me autorizava a fazer a pesquisa e a análise dos documentos relativos ao Prêmio Escola Nota Dez. (anexo 6). Perguntei pelos documentos, a profissional então me explicou que o professor iria me entregar pessoalmente, pois, estava interessado em conversar sobre o assunto. Reiterou que naquele momento não seria possível devido a uma reunião que acontecia naquele setor. A mesma profissional então transmitiu o convite do professor para que eu participasse das reuniões que ocorreriam nas escolas onde seriam tratados, pela própria secretária, todos os itens que compõem a estrutura do Prêmio Escola Nota Dez. (anexo 7).

No dia 24/05 estive presente na reunião do Prêmio Escola Nota Dez onde recebi o material instrucional sobre o Prêmio relativo ao ano de 2011 (anexo 8). No final dessa reunião fui apresentada ao Diretor da DGC que me deu boas-vindas e se prontificou a atender todas as solicitações, inclusive entrevista se fosse necessário. Na ocasião pediu que agendasse um horário para conversarmos. (relatório da reunião/anexo 9).

No dia 26/05 procurei o gabinete da secretaria para me informar sobre a entrevista com a gestora. Fui informada que a secretária não poderia dar entrevista devido à superlotação da agenda e que orientava fazê-la com o Diretor da DGC responsável direto pelo desenvolvimento do Prêmio. Diante do encaminhamento, solicitei que tal procedimento fosse feito por escrito. A secretária acatou a solicitação e me pediu que eu aguardasse sua ligação quando o documento estivesse pronto.

No dia 30/05 estive no local e a funcionária me avisou que o documento não estava pronto e me pediu cópia do ofício encaminhado de forma que o registro da autorização fosse feito no próprio ofício.

4. Junho:

No dia 03/06 recebi o encaminhamento assinado pela Secretária de Educação (anexo 10). Nesse mesmo dia solicitei a uma funcionária do gabinete documentos do Prêmio Escola Nota Dez. A profissional gentilmente me entregou o material instrucional relativo ao ano de 2010. (anexo 11). De posse desses materiais (2010 e 2011) indaguei sobre o de 2009, e a resposta foi de que não tinha esse arquivo, mas, que eu conseguiria na DGC. Dirigi-me à DGC e solicitei a uma funcionária que, diante do pedido, retrucou perguntando se eu estava autorizada. Após minha afirmação a mesma me entregou uma cópia em A4 do material instrucional do Prêmio relativo ao ano de 2009. (anexo 12).

No dia 07/06 fui à DGC para agendar horário com o diretor da DGC que não se encontrava fato que impossibilitou o agendamento. Lembrei-me que o mesmo tinha se disponibilizado a me receber na Escola de Ensino Fundamental Radegundes Feitosa onde exercia outra função no expediente da noite.

No dia 10/06 estive na DGC pela manhã quando fui informada que o professor não trabalhava mais naquele setor, que poderia encontrá-lo na escola citada anteriormente.

No dia 13/06 estive na escola à tarde e posteriormente à noite quando falei com o professor Marcelo que, em síntese, disse que não poderia mais me conceder a entrevista por não ser mais funcionário da DGC.

Dia 15/06 retornei à DCG e fui informada que a pasta foi assumida por outra profissional. Na sequência, dirigi-me ao gabinete da secretária e solicitei um novo encaminhamento para a nova gestora. Fui prontamente atendida. (anexo 13).

Dia 17/06 estive na DGC a fim de manter contato com a nova gestora, a oportunidade aconteceu e fui recebida. Nesse contato, fiz a narrativa da minha peregrinação, fui bem acolhida e a professora se prontificou a ajudar no que fosse necessário. Entretanto, me pediu paciência para que se apropriasse da situação. Acertamos que ela ligaria para mim após o feriado de São João.

Dia 28/06 estive na DGC pela manhã e fui informada que a professora estava visitando as escolas, foi sugerido pela funcionária que me atendeu que retornasse à tarde. Retornei à tarde e fui atendida pela gestora. (relatório da conversa/anexo 14).

Resumindo, retornei nos dias 29 e 30/06 e 06/07 e a professora estava em reunião. No dia 08/07 consegui falar com a professora e ela me disse que ainda estava procurando uma profissional para fazer a entrevista, que era nova na função e por esse motivo não tinha condições de conceder uma entrevista. No dia 09/07, após longa conversa com a orientadora, desistimos da entrevista.

O que esse silêncio representou? Entendemos pelo viés da responsabilidade. A Instituição que acompanha, controla, supervisiona e responsabiliza professores e gestores pela educação escolar, pela escola, pelo ensino, aprendizagem e gestão é a mesma Instituição que não se sente confortável para explicitar o funcionamento de uma Estrutura que conhecem mais do que qualquer pessoa. O incentivo à participação não é bem-vindo quando se questiona o poder?

Pensamos também a partir do objetivo do Prêmio, apresentado no início deste capítulo, que visa divulgar os resultados à comunidade, ação motivada pelo sentido de transparência pública assumida pelos gestores municipais. Pelo ocorrido, esse pressuposto não é considerado, principalmente quando esbarra na administração. O acesso às informações públicas fica difícil.

Enfim, assumir um programa, prêmio ou política exige como condição primária a apropriação total do objeto; implica conhecer o arcabouço teórico que sustenta a iniciativa, seus procedimentos, suas justificativas e operacionalização, fatores que não foram devidamente explicados quando convocados. Ao silenciar diante do convite para esclarecimentos sobre a política de avaliação/premiação instituído na rede municipal de ensino de João Pessoa nos deixou lacunas na investigação, dificultando o processamento das informações e o direito de conhecer com maior exatidão o processo histórico e as construções que convergiam no Prêmio.

APÊNDICE C - RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sônia Almeida Pimenta

Mestranda: Izandra Falcão Gomes

RELATÓRIO

DATA: 28 de junho de 2011

HORA: 15h

LOCAL: Secretaria de Educação do Município/ Direção de Gestão Curricular.

OBJETIVO: Adquirir a documentação relativa ao Prêmio Escola Nota Dez e efetivar entrevista.

Visando garantir o acompanhamento do processo de coleta de dados, registro o último contato feito com a Secretária Municipal de Educação de João Pessoa.

No dia 28 de junho de 2011 me dirigi a Direção de Gestão curricular (DGC) a fim de obter as respostas acerca das solicitações feitas à mesma e acerca do Prêmio Escola Nota Dez. Ao chegar, avistei a atual gestora da pasta, Esta fez sinal que iria me atender. Após alguns minutos fui convidada para entrar e sentar.

Surpreendentemente, após cumprimentar e atualizar a professora de que estava ali para receber os documentos e efetivar a entrevista, esta me respondeu dizendo que ainda estava procurando meu protocolo, motivo pelo qual não tinha como me entregar qualquer documento e que, além do mais, não houve encaminhamento da minha orientadora e que não havia deixado cópia do projeto de mestrado. Esses elementos dificultavam a entregas de material do Prêmio que, numa provável fiscalização, poderia repercutir mal para a secretaria.

Conforme registro em relatório específico das visitas à secretaria, foram muitas as visitas a esse setor com os devidos protocolos que normatizam as solicitações até chegar a esse momento, que até então nos parecia ser o último. Apesar dos meus argumentos ratificando a entrega dos documentos e da assinatura do coordenador do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, não tive êxito. Mostrei o documento assinado

pela secretária me autorizando a pegar os documentos e fazer a entrevista, esta não aceitava as argumentações e comprovações.

A profissional disse claramente que não me daria entrevista porque não se sentia apropriada dos processos e que iria verificar se haveria outra profissional do setor que pudesse fazer em seu lugar. Que retornasse dia 01 de julho.

IMPRESSÕES

1. A gestão da DGC nos parece truncada na dimensão da gestão da informação.
2. Se a gestora não conhece os processos e a estrutura do Prêmio, quem conhece? E quem deveria conhecer? Como essas informações são passadas para as escolas?
3. As informações estão com uma profissional que não está à frente do programa?

PREOCUPAÇÕES

Mediante as negações e o tempo disponível para a conclusão da pesquisa teremos que mudar o caminho metodológico. Não trabalharemos com o instrumento entrevista, visto que para esse trabalho era necessário escutarmos os macrogestores que pensaram e construíram a política e não quem executa.

Que realidade permeia esse Prêmio quando constatamos que as informações públicas que propiciam o entendimento sobre o funcionamento do Prêmio não são transparentes?

A secretária, o diretor anterior, a diretora atual não podem dar entrevistas, por quê? Qual o impedimento?

João Pessoa, 29 de junho de 2012.

Izandra Falcão Gomes.

ANEXOS

ANEXO A - Os instrumentos de acompanhamento escolar



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR

INSTRUMENTO PARA ACOMPANHAMENTO DO "PRÊMIO ESCOLA NOTA 10"

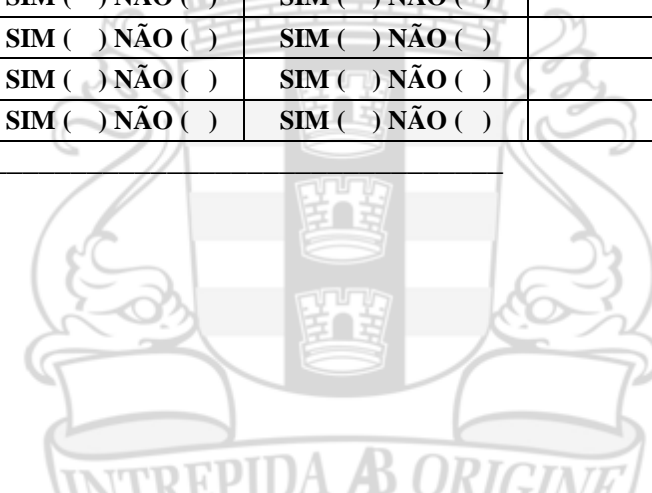


ANO 2011

1. Avaliação da Gestão Escolar - 10%

1.1 Documentos de Regularidade Escolar	Percentual	Prazo de Entrega	Documento Entregue	Documento Entregue após o prazo	Não entregou o Documento	Percentual	
Cronograma de reuniões mensais de planejamento escolar e de reuniões bimestrais do Conselho Escolar com apresentação das respectivas atas.	1%	Abril	()	()	()		
		Julho	()	()	()		
		Outubro	()	()	()		
Cadastro atualizado no SAM dos trabalhadores da Educação lotados na EMEF, com seus respectivos horários e funções.	1%	Abril	()	()	()		
Cadastro atualizado no SAM dos alunos matriculados na escola.	1%	Abril	()	()	()		
Cadastro atualizado no SAM, que demonstre a aprovação de, no mínimo, 90% dos alunos.	2%	10/11/2011	()	()	()		
Cadastro atualizado no SAM, que demonstre a frequência alcançada de, no mínimo, 90% dos alunos.	2%	Maio	()	()	()		
		Julho	()	()	()		
		Outubro	()	()	()		
Declarações requisitadas junto aos setores competentes, atestando as informações enviadas ao Censo Escolar (DTIC) e a Frequência Bimestral dos alunos do Programa Bolsa-Família (NAFE).	1%	Censo Escolar (Agosto)	()	()	()		
		Frequência Escolar (NAFE)					
		1ª Declaração (18/03-29/04)	()	()	()		
		2ª Declaração (20/05-29/06)	()	()	()		
		3ª Declaração (20/07-29/08)	()	()	()		
		4ª Declaração (20/09-31/10)	()	()	()		
		5ª Declaração (18/11-20/12)	()	()	()		
		Bimestres	Diário atualizado	Em bom estado de conservação		Percentual	
Diários de classe atualizados e em bom estado de conservação.	2%	1º Bimestre - Abril	SIM () NÃO ()	SIM () NÃO ()			
		2º Bimestre- Junho	SIM () NÃO ()	SIM () NÃO ()			
		3º Bimestre- Setembro	SIM () NÃO ()	SIM () NÃO ()			
		4º Bimestre- 10/11/11	SIM () NÃO ()	SIM () NÃO ()			

TOTAL DE PERCENTUAL%: _____ **Observações:** _____



1.2 Patrimônio - 2%		
Manutenção adequada da estrutura física, conservação do mobiliário e limpeza da Escola		

Manutenção Adequada da Estrutura Física (0,5%)		
Junho	Outubro	Percentual

Conservação do Mobiliário (0,5%)		
Junho	Outubro	Percentual

Limpeza da Escola (0,5%)		
Junho	Outubro	Percentual

Utilização Adequada do Material de Expediente (0,5%)		
Junho	Outubro	Percentual

Observação: Declaração da DAF (Diretoria de Administração e Finanças) para as Escolas, atestando a utilização adequada do Material de Expediente.

Observações Gerais:

Total de Percentual: _____ %

Despesas de Custeio (Água, Luz e Telefone) – 3%																				
Reduzir o consumo, evitando o desperdício, sem prejuízo das atividades pedagógicas.																				
QUADRO DE CONSUMO DE ÁGUA (1%)																				
MESES	FEV.		MAR.		ABR.		MAIO		JUN.		JUL.		AGO.		SET.		OUT.		NOV.	
CONSUMO	M ³	R\$	M ³	R\$	M ³	R\$	M ³	R\$	M ³	R\$	M ³	R\$	M ³	R\$	M ³	R\$	M ³	R\$	M ³	R\$
2010																				
2011																				
QUADRO COMPARATIVO DE ENERGIA (1%)																				
MESES	FEV.		MAR.		ABR.		MAIO		JUN.		JUL.		AGO.		SET.		OUT.		NOV.	
CONSUMO	k	R\$	W	R\$	kW	R\$	kW	R\$	kW	R\$	kW	R\$	kW	R\$	kW	R\$	kW	R\$	kW	R\$
2010																				
2011																				
QUADRO COMPARATIVO DE TELEFONE (1%)																				
MESES	FEV.		MAR.		ABR.		MAIO		JUN.		JUL.		AGO.		SET.		OUT.		NOV.	
2010																				
2011																				

TOTAL DE PERCENTUAL: _____ %

Observações Gerais:

2. Avaliação de Atividades Interdisciplinares -10%

2.1 Projetos (Mínimo de 2 por escola)

Relatórios dos Projetos desenvolvidos pela escola, constando, nestes, os resultados até então alcançados

MATERIAL ENTREGUE (PRAZO: Outubro 2011)

PERCENTUAL 5%	PERCENTUAL 5%	TOTAL DE PERCENTUAL
PROJETO 1	PROJETO 2	
RELATÓRIO () SIM () NÃO (2,5%)	RELATÓRIO () SIM () NÃO (2,5%)	
IMAGEM () SIM () NÃO (2,5%)	IMAGEM () SIM () NÃO (2,5%)	

PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR READAPTADO (PRAZO PARA ENTREGA: ABRIL/2011)

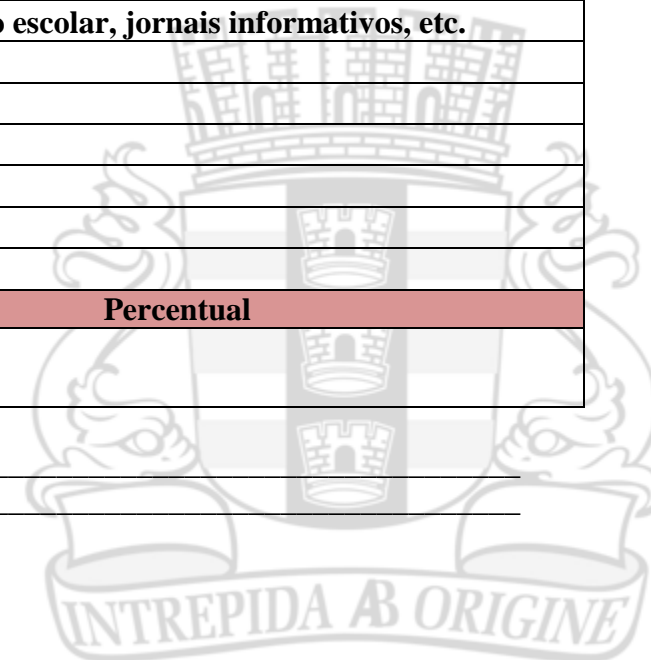
Nome do Professor	Aprovado	Entrega do relatório (Outubro/2011)
	() Sim () Não	() Sim () Não
	() Sim () Não	() Sim () Não
	() Sim () Não	() Sim () Não

Observação: O professor readaptado para se credenciar a receber o Prêmio Escola Nota 10 deve apresentar o plano de trabalho a ser desenvolvido na unidade de ensino que atua, anexando relatório final individual aos relatórios dos projetos da escola.

2.2 Avaliação do Projeto Político-Pedagógico – 10%		
Gestão e desempenho das ações propostas no PPP		Percentual 5%
Ações voltadas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem: encontros, cursos, pesquisas, atividades, etc.		
Ações Executadas	Entrega dos Relatórios comprovando as ações	Percentual
() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	

Acompanhamento da execução do PPP pelos gestores e equipe técnico-pedagógica Percentual 5%		
Articulação com a comunidade externa e interna, parcerias, convênios, capacitação, rádio escolar, jornais informativos, etc.		
Ações Executadas	Entrega dos Relatórios comprovando as ações	Percentual
() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	

Observações:



2.3 Avaliação da Informática Educacional 5%

Desempenho no uso das tecnologias educacionais das ações propostas para os laboratórios de informática

Frequência de, no mínimo 70% dos alunos matriculados (Até novembro) – 3%	Observação:
() SIM () NÃO	
Conservação dos equipamentos – 2%	Observação:
() SIM () NÃO	

Observações:

3.0 Avaliação da frequência na Formação Continuada – 10%

A escola que tiver 100% de seus profissionais com frequência mínima de 75% na Formação Continuada terá direito a 100% do percentual.	10%
A escola em que apenas 01 (um) profissional não obtiver frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 90% do percentual.	9%
A escola em que 02 (dois) profissionais não obtiverem frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 80% do percentual.	8%
A escola em que 03 (três) profissionais não obtiverem frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 70% do percentual.	7%
A escola em que 04 (quatro) profissionais não obtiverem frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 60% do percentual.	6%
A escola que apenas 05 (cinco) profissionais não obtiverem frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 50% do percentual.	5%
A escola que tiver mais de 05 (cinco) profissionais com frequência inferior a 75% na Formação Continuada não terá direito a esse percentual.	0%

Observação 01: O profissional que não obtiver 75% da frequência não será contemplado com a bonificação total do Prêmio Escola Nota 10, excetuando-se os casos em que haja justificativa de ordem legal.

Observação 02: Os profissionais da educação que participaram do Proinfo I e receberam o notebook deverão participar da formação do Proinfo II no ano de 2011, para fazer jus ao prêmio escola nota 10 com frequência mínima de 75%. A não participação no Proinfo II acarretará no descumprimento da cláusula quinta do termo de cessão do notebook.

3. Avaliação de Frequência na Formação Continuada - (Mínimo de 75% de frequência) - 10%

Frequência: esse percentual equivale à frequência de todos os profissionais da educação lotados na escola, excetuando-se os casos em que haja justificativa de ordem legal.

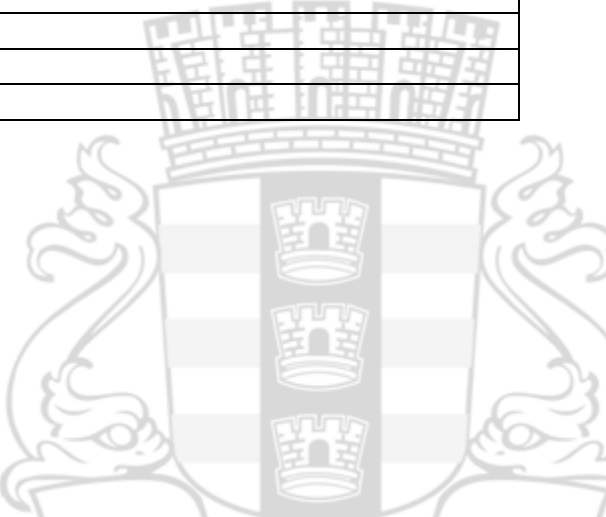
FORMAÇÃO CONTINUADA – 4 ENCONTROS PRESENCIAIS E 11 ENCONTROS SEMIPRESENCIAIS (AGOSTO/SETEMBRO/OUTUBRO/NOVEMBRO)

ESCOLA:

POLO:

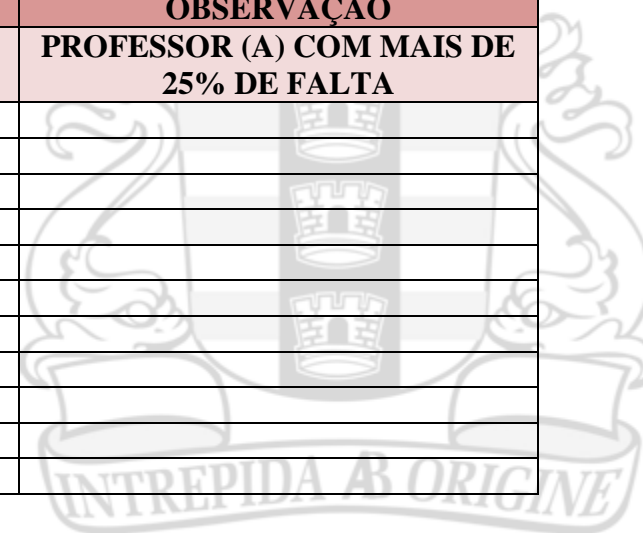
PROFESSOR (A) (1º AO 3º ANO)

INFORMAÇÕES GERAIS			ENCONTROS	OBSERVAÇÃO
NOME DO SERVIDOR (A)	FUNÇÃO	MATRÍCULA	DATA	PROFESSOR (A) COM MAIS DE 25% DE FALTA



ESCOLA:		POLO:		PROFESSOR (A) DE GEOGRAFIA	
FORMAÇÃO CONTINUADA – 4 ENCONTROS PRESENCIAIS E 11 ENCONTROS SEMIPRESENCIAIS (AGOSTO/SETEMBRO/OUTUBRO/NOVEMBRO)					
INFORMAÇÕES GERAIS			ENCONTROS	OBSERVAÇÃO	
NOME DO SERVIDOR (A)	FUNÇÃO	MATRÍCULA	DATA	PROFESSOR (A) COM MAIS DE 25% DE FALTA	

ESCOLA:		POLO:		PROFESSOR (A) DE HISTÓRIA	
FORMAÇÃO CONTINUADA – 4 ENCONTROS PRESENCIAIS E 11 ENCONTROS SEMIPRESENCIAIS (AGOSTO/SETEMBRO/OUTUBRO/NOVEMBRO)					
INFORMAÇÕES GERAIS			ENCONTROS	OBSERVAÇÃO	
NOME DO SERVIDOR (A)	FUNÇÃO	MATRÍCULA	DATA	PROFESSOR (A) COM MAIS DE 25% DE FALTA	



ESCOLA MUNICIPAL FUNDAMENTAL I				ESCOLA MUNICIPAL FUNDAMENTAL II										
QUANTIDADE DE ALUNOS Nº	3º ANO			QUANTIDADE DE ALUNOS Nº	7º ANO								Média Final	
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	Média Final		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	INGLÊS	ARTES	ED. FÍSICA		
Nº de turmas:				Nº de turmas:										
QUANTIDADE DE ALUNOS Nº	4º ANO			QUANTIDADE DE ALUNOS Nº	8º ANO								Média Final	
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	Média Final		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	INGLÊS	ARTES	ED. FÍSICA		
Nº de turmas:				Nº de turmas:										
QUANTIDADE DE ALUNOS Nº	5º ANO			QUANTIDADE DE ALUNOS Nº	9º ANO								Média Final	
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	Média Final		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	INGLÊS	ARTES	ED. FÍSICA		
Nº de turmas:				Nº de turmas:										
<p>* 06 Turmas ou 05, alcançando média 5,0= 50% do salário base</p> <p>* 04 Turmas alcançando média 5,0= 40% do salário base</p> <p>* 03 Turmas alcançando média 5,0= 30% do salário base</p> <p>* 02 Turmas alcançando média 5,0= 20% do salário base</p> <p>* 01 Turma alcançando média 5,0= 10% do salário base</p>														



INFORMAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO “PRÊMIO ESCOLA NOTA 10”

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – 50%

TURMAS A SEREM AVALIADAS

- ✓ 03 (três) TURMAS DE 5º ANO (Não havendo turmas de 5º ano, substituir por turmas de 4º e/ou 3º ano)
 - ✓ 03 (três) TURMAS DE 9º ANO (Não havendo turmas de 9º ano, substituir por turmas de 8º e/ou 7º ano)
- (Não havendo turmas do ENSINO FUNDAMENTAL I, serão avaliadas, apenas, o Fundamental II; Não havendo o Fundamental II, será avaliado apenas o Fundamental I)**

COMPONENTES CURRICULARES A SEREM AVALIADOS

DISCIPLINAS	Nº DE QUESTÕES	PONTUAÇÃO
PORTUGUÊS	10	QUESTÕES VALENDO 1 (UM) PONTO CADA
MATEMÁTICA	10	QUESTÕES VALENDO 1 (UM) PONTO CADA
HISTÓRIA	05	QUESTÕES VALENDO 2 (DOIS) PONTOS CADA
GEOGRAFIA	05	QUESTÕES VALENDO 2 (DOIS) PONTOS CADA
INGLÊS	05	QUESTÕES VALENDO 2 (DOIS) PONTOS CADA
CIÊNCIAS	05	QUESTÕES VALENDO 2 (DOIS) PONTOS CADA
ARTES	05	QUESTÕES VALENDO 2 (DOIS) PONTOS CADA
EDUCAÇÃO FÍSICA	05	QUESTÕES VALENDO 2 (DOIS) PONTOS CADA

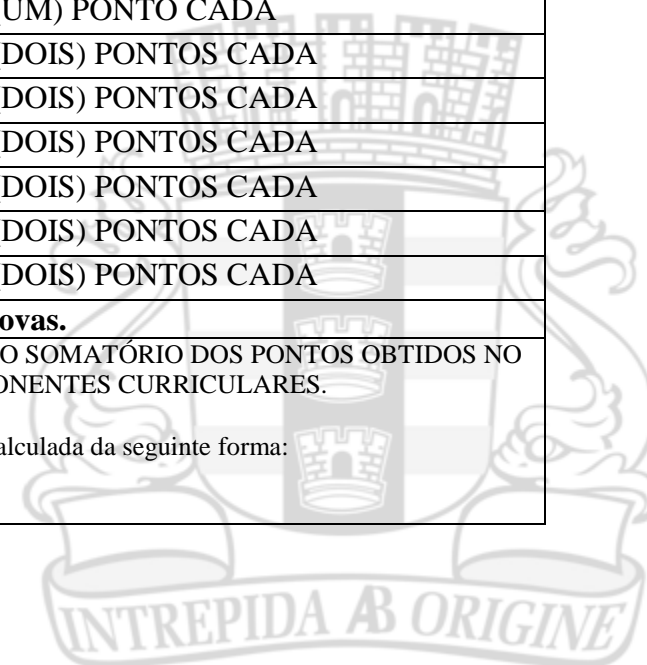
OBS.: Deverão ser reservados dois dias para a aplicação das provas.

RESULTADO FINAL

A NOTA FINAL DO ALUNO DEVERÁ SER CALCULADA PELO SOMATÓRIO DOS PONTOS OBTIDOS NO CONJUNTO DE PROVAS DIVIDIDO PELO TOTAL DE COMPONENTES CURRICULARES.

EXEMPLO: O aluno que atingir 80 pontos ficará com média 10,0 calculada da seguinte forma:

$$80 \div 8 = 10,0$$



ANEXO B – Solicitação para acesso aos documentos normativos do Prêmio Escola Nota Dez



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ofício nº

A Sua Senhoria o senhor
Antonio Marcelo Damasceno Alves
Diretor de Gestão Curricular – DGC
Secretaria de Educação de João Pessoa/PB
Nova

Senhor Diretor,

Solicito em bom préstimo dessa secretaria no atendimento às demandas do âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, a mestreada **Isandra Fátima Gomes**, matrícula 109.100.158, cuja pesquisa tem como tema "A avaliação em larga escala: um estudo de caso acerca da implantação no Brasil". Para a investigação proposta e como parte da pesquisa, serão analisadas as reverberações das políticas de avaliação nacional no município de João Pessoa/PB, nesse sentido, solicito o acesso aos documentos normativos, explicativos e publicitários do Programa Escola Nota Dez, sejam eles produzidos por escrito, em vídeo e em áudio.

Antecipadamente agradeço a receptividade e atendimento ao pleito.


João Pessoa/PB, 28 de março de 2011


Carolina de A. S. Silva
Coordenadora PPGE
Mat. 109.100.158

ANEXO C – Protocolo 1

 Estado da Paraíba PREFEITURA MUNICIPAL DE JARDIM PASSAIA	Número Protocolo 2011.040353	Data Emissão 08/04/2011 13:53:20
Assunto: RECEITAS- IMPOSTOS CONTRIBUTIVAS	Interessado: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	
Descrição: A SOLICITAÇÃO DE LICENCIAMENTO PARA O EXERCÍCIO DE ATIVIDADES DE ENFERMAGEM NA UNIDADE DE SAÚDE DE JARDIM PASSAIA.		

ANEXO D – Protocolo 2

	Estado da Primeira Prestação Municipal de Avdo-Herzegovina	Número Protocolo 2011.08-15325	Data Abertura 23/04/2011 11:28:21
Assunto DIVISÃO Municipal de Comércio	Processo Indicativo, regular, de licitação	Cuiabá, 08/03/2011	[Handwritten signature and date]
Objeto: [Illegible text]			

ANEXO E - Autorização para pesquisa e análise dos documentos do Prêmio Escola Nota Dez




PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 23 de Maio de 2011.

Estamos autorizando a mestrandia IZANDRA FALCÃO GOMES matrícula 109.100.138, do curso de Pós – Graduação da UFPB, a realizar a pesquisa sob o título “A avaliação em larga escala: um estudo de caso acerca da implantação no Brasil”. Onde serão analisados documentos normativos, explicativos e publicitários acerca do projeto “Escola Nota 10”, perante esta secretaria.

Atenciosamente,




Antonio M. B. Alves
Diretor de Gestão Curricular
Mat. 11.105-R

Antonio Marcelo Bandeira Alves
Diretor de Gestão Curricular

ANEXO F – Calendário dos Polos da Escola Nota Dez


PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR

Data: 23/05

João Pessoa, 18 de maio de 2011.

COMUNICADO

Seus Coordenadores tendo em vista a reunião da Escola Nota 10 com a secretária Arlene em todas Escolas solicitamos que seja elaborado o Calendário em seus Polos.

Data	Polo	Coordenador	Horário
24/5	I	E. M. E. F. José Vitor	14h30min
25/5	II	E. M. E. F. General Trigueira	
26/5	III	E. M. E. F. João XIII	
27/5	IV	E. M. E. F. José Américo	
28/5	V	E. M. E. F. Leonel Brito	
29/5	VI	E. M. E. F. Lúcia Augusta Crispim	
3/6	VII	E. M. E. F. Duque de Caxias	
7/6	VIII	E. M. E. F. César Furtado	
8/6	IX	E. M. E. F. Oscar de Castro	

Letras dos Polos V, VI e VII que as Escolas sejam relacionados não participam do Calendário como, eles possuem calendário diferenciado e não são realizados em sua própria sede. Nestas reuniões Gestores, Corpo Docente e Funcionários devem participar e a mesma seguirá com o PLANEJAMENTO

Dia: 7/6 E. M. E. F. Francisco Mauro (gênero)
 Dia: 8/6 E. M. E. F. Frei Afonso (gênero)
 Dia: 9/6 E. M. E. F. Quarta da Silveira (gênero)

Heitor Teófilo de Farias Dantas
 Assessor Pedagógico da Gestão Curricular
 Matrícula: 42.721-B

ANEXO G1 – Material instrucional sobre o Prêmio relativo ao ano de 2011

APRESENTAÇÃO		
<p>Melhorar a educação pública é um compromisso da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), dos educadores e da família. Juntos, construiremos com nossas crianças, adolescentes e adultos um futuro qualitativamente melhor.</p> <p>Foi com o propósito de estimular os profissionais das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que no ano de 2009 a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) criou O Prêmio Escola Nota 10. Baseado na valorização do desempenho da aprendizagem e da gestão escolar, sua finalidade é avaliar o grau de desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e dos trabalhadores da educação que atuam nas (EMEFs) e fornecer referenciais importantes que orientam os procedimentos necessários à efetiva operacionalização do processo educativo pela rede municipal de ensino.</p> <p>Para alcançar esses objetivos, todas as pessoas que atuam nas EMEFs devem trabalhar de forma solidária e comprometida com o bem comum da comunidade escolar. Para o ano de 2011, a Secretaria de Educação estabelece novas metas a serem atingidas, com o propósito de garantir um ensino de qualidade nas Escolas.</p>		
1. Avaliação da Gestão Escolar		
1.1 Documentos de Regularidade Escolar		
- Cronograma de reuniões mensais de planejamento escolar e de reuniões bimestrais do Conselho Escolar com apresentação das respectivas atas.	1%	10%
- Cadastro atualizado no Sistema Acadêmico Municipal (SAM) dos trabalhadores da Educação lotados na EMEF, com seus respectivos horários e funções.	1%	
- Cadastro atualizado no Sistema Acadêmico Municipal (SAM) dos alunos matriculados na escola.	1%	
- Cadastro atualizado no Sistema Acadêmico Municipal (SAM) que demonstre a aprovação de, no mínimo, 90% dos alunos.	2%	
- Cadastro atualizado no Sistema Acadêmico Municipal (SAM) que demonstre a frequência alcançada de, no mínimo, 90% dos alunos.	2%	
- Declarações que atestem informações enviadas ao Censo Escolar (DTIC) e frequência bimestral dos alunos beneficiários do programa Bolsa Família/NAFE.	1%	
- Diários de classe atualizados e em bom estado de conservação.	2%	
1.2 Patrimônio e Despesas de Custeio		
- Conservar a estrutura física e o mobiliário, manter a escola limpa e utilizar adequadamente o material de expediente.	2%	5%
- Reduzir o consumo de água, evitando o desperdício, sem prejuízo das atividades pedagógicas.	1%	
- Reduzir o consumo de energia, evitando o desperdício, sem prejuízo das atividades pedagógicas.	1%	
- Reduzir o consumo de telefone, evitando o desperdício.	1%	
2. Avaliação de Atividades Interdisciplinares		
2.1 - Projetos		
-Relatório dos projetos e programas desenvolvidos pela escola, constando neles os resultados alcançados (no mínimo 2).	Projeto 5% Projeto 5%	10%
<p>Obs. O professor readaptado para se credenciar a receber o Prêmio Escola Nota 10 deve apresentar o plano de trabalho a ser desenvolvido em um dos projetos da escola, anexando relatório final individual aos relatórios dos projetos da escola.</p>		
2.2 – Avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP)		
-Gestão e desempenho das ações propostas no PPP	5%	10%
- Acompanhamento da execução do PPP pelos gestores e equipe técnico-pedagógica (especialistas).	5%	

ANEXO G2 - Material instrucional sobre o Prêmio relativo ao ano de 2011

2.3- Avaliação da Informática Educacional		
Desempenho no uso das tecnologias educacionais das ações propostas para os laboratórios de Informática	- Utilização anual por, no mínimo, 70% dos alunos matriculados, registrada pelos monitores de informática.	3%
	- Manutenção dos equipamentos	2%
		5%
3. Avaliação da frequência na Formação Continuada - 10%		
- A escola que tiver 100% de seus profissionais com frequência mínima de 75% na Formação Continuada terá direito a 100% do percentual.		10%
- A escola em que apenas 01 (um) profissional não obtiver frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 90% do percentual.		9%
- A escola em que 02 (dois) profissionais não obtiverem frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 80% do percentual.		8%
- A escola em que 03 (três) profissionais não obtiverem frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 70% do percentual.		7%
- A escola em que 04 (quatro) profissionais não obtiverem frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 60% do percentual.		6%
- A escola que apenas 05 (cinco) profissionais não obtiverem frequência de até 75% na Formação Continuada terá direito a 50% do percentual.		5%
- A escola que tiver mais de 05 (cinco) profissionais com frequência inferior a 75% na Formação Continuada não terá direito a esse percentual.		0%
<p>Observação 01: O profissional que não obtiver 75% da frequência não será contemplado com a bonificação total do Prêmio Escola Nota 10, excetuando-se os casos em que haja justificativa de ordem legal.</p> <p>Observação 02: Os profissionais da educação que participaram do Proinfo I e receberam o notebook deverão participar da formação do Proinfo II no ano de 2011, para fazer jus ao prêmio escola nota 10 com frequência mínima de 75%. A não participação no Proinfo II acarretará no descumprimento da cláusula quinta do termo de cessão do notebook.</p>		
4. Avaliação da aprendizagem dos alunos		
- 05 turmas alcançando média 5,0 = 50% do salário base;		50%
- 04 turmas alcançando média 5,0 = 40% do salário base;		40%
- 03 turmas alcançando média 5,0 = 30% do salário base;		30%
- 02 turmas alcançando média 5,0 = 20% do salário base;		20%
- 01 turma alcançando média 5,0 = 10% do salário base.		10%
<p>Turmas a serem avaliadas</p> <p>- 03 (TRÊS) TURMAS DE 5º ANO (Não havendo turmas de 5º ano, substituir por turmas de 4º e/ou 3º ano);</p> <p>- 03 (TRÊS) TURMAS DE 9º ANO (Não havendo turmas de 9º ano, substituir por turmas de 8º e/ou 7º ano);</p>		50%
<p>Obs. 1: Das seis turmas, cinco precisam atingir a média 5,0 (equivalendo a 50 pontos, para alcançar a pontuação total de 50%);</p> <p>Obs. 2: As turmas a serem avaliadas para a premiação, em cada unidade de ensino, serão distribuídas da seguinte forma: 03 do ensino fundamental I, 03 de ensino Fundamental II;</p> <p>Obs. 3: Qualquer alteração será comunicada previamente à Rede Municipal de Ensino.</p> <p>Obs. 4: Outras turmas da escola deverão ser avaliadas para mensurar o aprendizado dos alunos da Rede Municipal de Ensino.</p>		
TOTAL		100% do salário base

ANEXO H – Autorização/Encaminhamento assinado pela Secretária de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



A Sua Excelência a Senhora,
Assessoria Técnica do Ministério da
Secretaria de Educação do Ministério do Meio Ambiente
Brasília

Senhora Secretária,

Vou-lhe por meio desta, apresentar a professora **IZÁNDRA PAZILÃO GONDES**, aluna do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, matricada sob o nº 030, cujo Projeto Proposto trata de "Análise em tempo real: um estudo de caso acerca da implementação de ERM". Informo que para a investigação proposta serão feita as pesquisas, onde analisadas as experiências da política de educação ambiental no município de João Pessoa/PB, através da análise de documentos institucionais, regulatórios, publicitários (segundo normas estabelecidas no país através, sobretudo, do CDB/EM) e de entrevistas com a Comissão de Meio Ambiente, além o Programa Escola sem Fim.

Dessa forma, solicito a Vossa Senhoria a concessão de uma autorização de sua universidade para o referido tema, cujo conteúdo está estruturado a partir dos seguintes eixos: a) temas institucionais (como regras, processos de construção de programas); b) processos de implementação de programas (com indicadores de referência segundo o que prevê o CDB/EM); c) impactos (econômico, social, ambiental de interação com as políticas de educação ambiental); d) temas educacionais (metodologia de implementação, projetos de implementação, pesquisas locais).

Aguardo a compreensão da importância desta pesquisa, bem como a colaboração de Vossa Senhoria para que venha a ser aprovada a planilha de custos, necessários para que a pesquisa possa ser feita sob o mais adequado.

Na aguardo da confirmação de sua prezerosa colaboração, obrigado.

Atenciosamente,
João Pessoa/PB, 21 de Abril de 2011

Prof. Dr. Chailton José dos Santos Machado
Coordenador do PPGEd/CE

*Carta de solicitação
encaminhada e enviada ao
Sistema Nacional de Gestão de
Pessoas para fins de
acompanhamento do
projeto.*
13
Izandra Pazilão Gondes
Coordenadora do PPGEd/CE

ANEXO I1 - Material instrucional sobre o Prêmio relativo ao ano de 2010

Melhorar a educação pública é um compromisso da Prefeitura de João Pessoa, dos educadores e da família. Juntos transformaremos nossas crianças, adolescentes e adultos em cidadãos com um futuro qualitativamente melhor.

O Prêmio Escola Nota 10 é baseado na valorização do desempenho da aprendizagem e da gestão escolar, com a finalidade de avaliar o grau de desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes e dos trabalhadores da educação, destacando metas importantes que orientam os procedimentos necessários para a efetiva operacionalização do processo educativo, no ano de 2010.

A Prefeitura de João Pessoa estabelece novas metas a serem atingidas para garantir um ensino de qualidade nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental.


1. Avaliação da Gestão Escolar

1.1 - Documentos de Regularidade Escolar		
- Declaração do Departamento Administrativo Financeiro (DEPMF) de que o Programa de Desenvolvimento Escolar está em execução.	1,0	10%
- Apresentação do cronograma de reuniões mensais de planejamento escolar.	2,0	
- Apresentação do cronogramas de reuniões bimestrais do Conselho Escolar.	2,0	
- Quadro de trabalhadores da Educação lotados na EMEF, com seus respectivos horários e funções.	1,0	
- Declarações requisitadas junto aos setores competentes, atestando informações enviadas ao Censo Escolar (DTIC) e a frequência bimestral dos alunos beneficiários do programa Bolsa Família (NAFE).	1,0	
- Documento comprobatório de frequência mensal de 100% de todos os trabalhadores de educação, nas atividades de sua competência na EMEF. As ausências nas unidades de ensino deverão ser legalmente justificadas	1,0	
- Diários de classe atualizados e em bom estado de conservação.	2,0	
1.2 - Patrimônio e Despesas de Custeio		
- Manutenção adequada da estrutura física, conservação do mobiliário e limpeza da Escola.	4,0	10%
- Utilização adequada do material de expediente.	1,0	
- Redução do consumo de água.	2,0	
- Redução do consumo de energia.	2,0	
- Redução do consumo de telefone.	1,0	



ANEXO I2 - Material instrucional sobre o Prêmio relativo ao ano de 2010

2. Avaliação de Atividades Interdisciplinares		
2.1 - PROJETOS E/OU PROGRAMAS (MÍNIMO DE 02)		
- Relatórios dos projetos e programas desenvolvidos pela escola, constando, nestes, os resultados até então alcançados.	10	10%
2.2 - Avaliação do Projeto Político-pedagógico		
- Desempenho das ações propostas no Projeto Político-pedagógico	10	10%
3. Avaliação de Frequência na Formação Continuada (mínimo de 75% De frequência)		
- Frequência: esse percentual equivale à frequência de todos os profissionais da educação lotados na escola, excetuando-se os casos em que haja justificativa de ordem legal.	10	10%
4. Avaliação da Aprendizagem dos Estudantes		
- 05 turmas, alcançando média 5,0 = 50% do salário base		
- 04 turmas alcançando média 5,0 = 40% do salário base		
- 03 turmas alcançando média 5,0 = 30% do salário base		
- 02 turmas alcançando média 5,0 = 20% do salário-base		
- 01 turma alcançando média 5,0 = 10% do salário base	50	50%
OBS. 1. Serão 06 turmas selecionadas (abrangendo o Ensino Fundamental I e II, diurno e noturno). Destas cinco precisam atingir a média 5,0 (equivalendo a 50 pontos, para alcançar a pontuação total de 50%).		
OBS. 2 Qualquer alteração será comunicado previamente à Rede Municipal de Ensino.		
Total	100	100% do salário base



ANEXO J - Material instrucional do Prêmio relativo ao ano de 2009



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

RESUMO DAS TABELAS DE PONTUAÇÃO DO PRÊMIO ESCOLA NOTA 10

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PERCENTUAL DO SALÁRIO
1. AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR	
1.1. Documentos de Regularidade Escolar <ul style="list-style-type: none"> • Declaração do CME de que o Projeto Político Pedagógico da EMEF está atualizado. • Declaração da Gestão Escolar de que o Programa de Desenvolvimento Escolar está em execução. • Relatório financeiro e de atividades pedagógicas do ano de 2008. • Cronograma de Planejamento Escolar. • Cronograma de reunião do Conselho Escolar. • Quadro do horário escolar, planejado de modo a deixar livres os dias relacionados às disciplinas de cada professor na Formação Continuada. • Quadro de trabalhadores da Educação lotado na EMEF, com seus respectivos horários e funções. • Declaração requisitada junto ao setor competente, atestando o envio de informações ao Censo Escolar. • Declaração requisitada junto ao setor competente, atestando o envio de informações da frequência dos alunos para o Projeto Presença. • Documento comprobatório de 100% de frequência de todos os trabalhadores de educação nas atividades de sua competência na EMEF ou com registro de falta(s) legalmente justificada(s). 	10%
1.2. Patrimônio <ul style="list-style-type: none"> • Manutenção adequada da estrutura física da escola. • Conservação do mobiliário. • Limpeza da Escola. 	10%
1.3. Despesas de Custeio <ul style="list-style-type: none"> • Redução de consumo de água. • Redução de consumo de energia. • Redução de consumo de telefone. • Material de expediente. 	10%
2. AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES TRANSDISCIPLINARES ←	
2.1. Projetos (máximo de 02 projetos) <ul style="list-style-type: none"> • Projetos e programas desenvolvidos na/pela Escola, incorporados ao Projeto Político Pedagógico. 	10%
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	
<ul style="list-style-type: none"> • 06 turmas ou 05, alcançando média 5,0 = 50% do salário base; • 04 turmas alcançando média 5,0 = 40% do salário base; • 03 turmas alcançando média 5,0 = 30% do salário base; • 02 turmas alcançando média 5,0 = 20% do salário base; • 01 turma alcançando média 5,0 = 10% do salário base; <p>OBS. Das seis turmas sorteadas, cinco precisam atingir a média 5,0 (equivalendo a 50 pontos, para alcançar a pontuação total de 50%).</p>	50%
4. AVALIAÇÃO DE FREQUÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA (mínimo de 75% de frequência)	
<ul style="list-style-type: none"> • Frequência: esse percentual equivale à frequência de todos os profissionais da educação lotados na escola, excetuando-se os casos em que haja justificativa de ordem legal. 	10%
TOTAL:	100% do Salário Base

ANEXO K - Encaminhamento assinado pela Gestora da Diretoria de Gestão Curricular



São Paulo, 11 de Maio de 2017.

Encaminho para a matrícula, Inscrição Pública Escolar (matrícula 109.108.138, do Curso de Pós-Graduação do UFMG), em relação aos documentos relativos à este processo, a serem encaminhados através do Sistema Oficial do PGM e Decreto nº 8.493/17 de Março de 2017 e a Resolução nº 003/2016 de 20 de Junho de 2016 que instituiu o Fórum Escola São 16.



Assinatura:


 Celia Maria Araújo Perceiro
 Diretora de Gestão Curricular
 DGC - DGC-1