



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KARLANE HOLANDA ARAÚJO

**OS EFEITOS DO PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ NOS PROCESSOS
PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PREMIADAS DE SOBRAL E DAS APOIADAS
DE CAUCAIA NO ANO DE 2009**

FORTALEZA

2016

KARLANE HOLANDA ARAÚJO

OS EFEITOS DO PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS
DAS ESCOLAS PREMIADAS DE SOBRAL E DAS APOIADAS DE CAUCAIA NO
ANO DE 2009

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
-Graduação em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
à obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Liv.-Doc. Raimundo
Hélio Leite.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A663e Araújo, Karlane Holanda.
Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009 /Karlane Holanda Araújo. – 2016.
184 f. :il. color., enc.; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Área de Concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite.
1. Educação. 2. Escolas. 3. Prática de ensino. 4. Prêmios de incentivo. I. Título.

KARLANE HOLANDA ARAÚJO

OS EFEITOS DO PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS
DAS ESCOLAS PREMIADAS DE SOBRAL E DAS APOIADAS DE CAUCAIA NO
ANO DE 2009

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
-Graduação em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
à obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 25/01/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Liv.-Doc. Raimundo Hélio Leite
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone
Universidade de São Paulo (USP)

A Deus.

Aos meus pais, esposo e filho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Maria Perpétua e Francisco Gomes, pelos ensinamentos e pelos investimentos em minha educação e escolarização, sem os quais dificilmente teria chegado até aqui.

Ao meu marido, companheiro e amigo, Érico, pelo apoio e pelas conversas descontraídas. Sua presença tornou esta jornada mais leve e prazerosa.

Ao meu filho, Gabriel, pelo incentivo nos momentos de fadiga e de estresse. Suas palavras abrandaram meu cansaço.

Ao meu querido orientador, Raimundo Hélio Leite, um dos maiores responsáveis pelo caminho que venho trilhando na pesquisa em educação. Agradeço-lhe por sua exigência, paciência, amorosidade e por tudo que tive a oportunidade de aprender.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial ao Prof. Dr. Wagner Andriola, por participar das bancas de qualificação do projeto de mestrado e de defesa da dissertação.

Ao Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone, que prontamente aceitou participar das bancas de qualificação e de defesa, por sua disponibilidade, interesse, orientações e encaminhamentos.

Aos amigos que fiz no mestrado, em especial Rita Muniz, Edivaneide Gonzaga, Valdenísio Bezerra, Adriano Ferreira e José Neto, por dividirmos momentos de angústia, mas também de alegrias.

Ao casal de amigos Elaine Cristina Benvenuto e João Emanuel Benvenuto, que me acolheu em seu lar durante as pesquisas em Sobral.

Aos meus irmãos e amigos da vida, pela compreensão das minhas ausências.

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

(Michel Foucault, 1926-1984)

RESUMO

O objetivo deste estudo concentrou-se em investigar os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez como instrumento de gestão educacional *high-stakes* nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia, no Ceará, bem como em verificar se a política de bonificação adotada pelo prêmio vem provocando mudanças no trabalho docente. Para concretude deste trabalho de dissertação, realizou-se a pesquisa empírica em duas cidades do Estado do Ceará: em Sobral, município com maior reincidência de escolas premiadas, e em Caucaia, município com baixo rendimento que obteve escolas apoiadas por Sobral em 2009. O universo da investigação foi composto por dois estratos: estrato 1 – duas escolas premiadas de Sobral; estrato 2 – duas escolas apoiadas de Caucaia. Em ambos os estratos, constam escolas posicionadas na sede e no distrito municipal, a fim de contrastar os diferentes contextos. Para a coleta de dados, realizaram-se entrevistas semiabertas aos representantes do núcleo gestor escolar, aos professores que atuam nas turmas de 2º ano do ensino fundamental e aos alunos da série indicada. Dada a natureza qualitativa desta investigação, as falas dos participantes da pesquisa foram analisadas com base na hermenêutica *gadameriana*, especialmente com aplicação da noção de fusão de horizontes, em que ocorre “[...] a plenitude da conversa, na qual ganha expressão uma coisa que não é só de interesse meu ou do meu autor, mas de interesse geral.” (GADAMER, 1997, p. 404). A partir da fusão de horizontes, concluiu-se que os processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia são reorientados pelo teste padronizado do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Alfa, direcionando o que, como e para que ensinar. Contudo, observou-se que esses processos são mais bem elaborados, sistematizados e monitorados em Sobral, incidindo determinantemente sobre o conteúdo curricular a ser ensinado e sobre a maneira como devem ser trabalhados na escola, objetivando que os alunos alcancem os melhores resultados. Na visão dos diretores e dos professores das escolas premiadas e das apoiadas, foi comum considerar o Prêmio Escola Nota Dez como uma iniciativa propositiva que vem gerando uma movimentação no cotidiano das instituições educativas em torno da melhoria do desempenho escolar. Também se constatou que os dois estratos de escolas, no período da cooperação técnico-pedagógica, empreenderam práticas de gestão e pedagógicas que repercutiram de maneira eficaz na melhoria da proficiência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfa. Apesar disso, faz-se a ressalva de que as escolas em condição de apoiadas tendem a realizar as boas práticas de gestão e pedagógicas somente no período em que estão recebendo a cooperação técnico-pedagógica das instituições

parceiras, não adequando por completo a cultura escolar replicada em suas escolas. Outro achado da pesquisa foi atestar que o Prêmio Escola Nota Dez possibilita a aquisição de materiais didáticos e de bens tecnológicos, investimentos na parte pedagógica e estrutural das escolas, viabilizando inovações nas práticas docentes; corrobora para elevar a motivação dos professores na realização do trabalho docente e viabiliza o incremento das práticas de sala de aula em decorrência do intercâmbio entre as escolas parceiras. Por fim, verificou-se que a prática de bonificação adotada pelo Prêmio Escola Nota Dez, por ser uma política que usa a avaliação externa para responsabilizar fortemente os atores educacionais pelos resultados escolares, tende, por um lado, a estimular e a provocar mudanças positivas no trabalho docente; por outro lado, tende a pressionar o corpo docente a alcançar as metas, causando tensões e desgastes nas relações intra e interpessoais no contexto escolar.

Palavras-chave: Prêmio Escola Nota Dez. *Accountability*. Processos pedagógicos.

ABSTRACT

This study is focused on investigating the effects of School Award Note Ten as high-stakes educational management tool in the educational process of schools awarded in the municipality of Sobral and supported in Caucaia, Ceará, and verify if the bonus policy adopted with the policy prize has led to changes in teaching. For concreteness of this dissertation, work was held on empirical research in two of Ceará State cities as referred above: Sobral, a city with greater recurrence of award-winning schools, and in Caucaia, municipality with low income that had schools supported by Sobral in 2009. The universe of study was composed of two strata: stratum 1, two awarded Sobral; stratum 2, two schools supported in Caucaia. In both strata, schools appear positioned at headquarters and in the municipal district in order to contrast the different contexts. To collect data, there were the semi-open interviews to representatives of the core school management, teachers who work in classes of 2nd year of elementary school students and the indicated number. Given the qualitative nature of this investigation, the speeches of the survey participants were analyzed based on Gadamer's hermeneutics, especially with applying the concept of fusion of horizons, in which there is “[...] the fullness of the conversation, in which gains expression something that is of interest not only my or my author, but the public interest.” (GADAMER, 1997, p. 404). From the fusion of horizons, it was concluded that the pedagogical processes of schools awarded Sobral and supported Caucaia are redirected by the standardized test Permanent Assessment of Basic Education of Ceará System - Alfa, directing what, how and what to teach. However, it was observed that these processes are best developed, systematized and monitored in Sobral, focusing determinedly on curriculum content to be taught and the way must be worked at school, aimed at students achieve the best results. In the view of the directors and teachers of the winning schools and supported, it was common to consider the School Note Award Ten as a propositional initiative, which has generated a drive in the daily life of educational institutions around the improvement of school performance. It was also found that the two strata of schools in the period of technical and educational cooperation, undertook management and pedagogical practices that resonated effectively in improving the proficiency of the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará - Alfa. Nevertheless, it is the exception that schools in supported condition tend to perform good management practices and teaching only in the period they are receiving technical and pedagogical cooperation of partner institutions, not adapting completely the replicated school culture in their schools. Another finding of the survey was attest that the School Note Award

Ten enables the purchase of teaching materials and technology assets, investments in educational and structural part of schools, enabling innovations in teaching practices; supports to raise the motivation of teachers in making the teaching profession and enables the increase in classroom practices as a result of the exchange between the partner schools. Finally, it was found that the bonus policy adopted by the Award School Note Ten, as a policy that uses the external evaluation to strongly blame the educational actors by school results tends, on the one hand, to stimulate and provoke positive changes in teaching; on the other hand, tends to press the faculty to achieve the targets, causing tension and wear on intra and interpersonal relationships in the school context.

Keywords: A school award. Accountability. Pedagogical processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição do percentual de alunos do 2º ano por padrão de desempenho (série histórica)	72
Imagem 1 – Apostila de leitura complementar da EP1	95
Imagem 2 – Monitoramento da frequência dos alunos das EPs de Sobral.....	98
Imagem 3 – Diagnóstico de leitura mensal dos alunos da EP1	108
Imagem 4 – Prática de tomada de leitura no corredor da EP2.....	111
Imagem 5 – Cartaz ilustrativo de divulgação do prêmio da EP1	111
Imagem 6 – Fichinha que conta para ganhar brinde na EP2	112
Imagem 7 – Árvore de desempenho dos alunos da EP1.....	127
Quadro 1 – Escala de proficiência do Spaece-Alfa	72
Quadro 2 – Desempenho escolar da EA1 no Spaece-Alfa (2009-2014).....	130
Quadro 3 – Desempenho escolar da EA2 no Spaece-Alfa (2009-2014).....	131
Tabela 1 – Quantidade de municípios por intervalo de proficiência (2007-2011).....	73
Tabela 2 – Distribuição das escolas premiadas por intervalo de notas (2008-2010)	79
Tabela 3 – Distribuição das escolas apoiadas por intervalo de notas (2008-2010).....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno
A1EA1	Aluno 1 da Escola Apoiada 1
A1EP1	Aluno 1 da Escola Premiada 1
A1EP2	Aluno 1 da Escola Premiada 2
A2EA2	Aluno 2 da Escola Apoiada 2
A2EP1	Aluno 2 da Escola Premiada 1
A2EP2	Aluno 2 da Escola Premiada 2
A3EP1	Aluno 3 da Escola Premiada 1
A3EP2	Aluno 3 da Escola Premiada 2
A4EA1	Aluno 4 da Escola Apoiada 1
A4EP1	Aluno 4 da Escola Premiada 1
A5EP1	Aluno 5 da Escola Premiada 1
A5EP2	Aluno 5 da Escola Premiada 2
A6EA1	Aluno 6 da Escola Apoiada 1
A6EP2	Aluno 6 da Escola Premiada 2
A7EA2	Aluno 7 da Escola Apoiada 2
A7EP1	Aluno 7 da Escola Premiada 1
A7EP2	Aluno 7 da Escola Premiada 2
A8EA2	Aluno 8 da Escola Apoiada 2
A8EP1	Aluno 8 da Escola Premiada 1
A9EP2	Aluno 9 da Escola Premiada 2
A10EA2	Aluno 10 da Escola Apoiada 2
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
Asprece	Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	<i>Computer Assisted Testing</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CIPP	Contexto, Insumo, Processo, Produto
CPF	Cadastro de Pessoa Física
D	Diretor

DEA1	Diretora da Escola Apoiada 1
DEA2	Diretora da Escola Apoiada 2
DEP1	Diretor da Escola Premiada 1
DEP2	Diretora da Escola Premiada 2
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
EAs	Escolas Apoiadas
EAx	Escola Apoiada x
EAy	Escola Apoiada y
Edurural	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP1	Escola Premiada 1
EP2	Escola Premiada 2
EPS	Escolas Premiadas
ESEA	<i>Elementary and Second Education Act</i>
Fecop	Fundo Estadual de Combate à Pobreza
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDE	Índice de Desempenho Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Índice Municipal de Qualidade Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Liv.-Doc.	Livre-Docente
MEC	Ministério da Educação
nº	Número
NCLB	<i>No Child Left Behind</i>
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEENM	Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio

PMMEB	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
Pnaic	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
P	Professora
P1EA1	Professora 1
P1EP1	Professora 1 da Escola Premiada 1
P2EA1	Professora 2 da Escola Apoiada 1
P2EA2	Professora 2 da Escola Apoiada 2
P2EP1	Professora 2 da Escola Premiada 1
P3EA1	Professora 3 da Escola Apoiada 1
P3EA2	Professora 3 da Escola Apoiada 2
P3EP1	Professora 3 da Escola Premiada 1
P4EP1	Professora 4 da Escola Premiada 1
P5EP1	Professora 5 da Escola Premiada 1
P5EP2	Professora 5 da Escola Premiada 2
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
QI	Quociente de Inteligência
RG	Registro Geral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau
Seduc/CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SMES	Secretaria Municipal de Educação de Sobral
SNED	Sistema Chileno de Avaliação dos Estudantes
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCH	Teoria do Capital Humano
TCT	Teoria Clássica de Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item
Undime/CE	União Nacional dos Dirigentes Municipais do Estado 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	INTRODUÇÃO	18
2	O PASSADO PRESENTE DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	25
2.1	A herança da avaliação como medida	25
2.1.1	<i>Os testes de inteligência no Brasil: a influência da psicologia na Educação...</i>	
2.2	O modelo de Ralph W. Tyler: “avaliação por objetivos”	30
3	TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO BRASILEIRA PARA AS SÉRIES INICIAIS	43
4	DA RELAÇÃO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A LÓGICA ECONÔMICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM	51
5	ACCOUNTABILITY: PRIMEIRAS IM(PRESSÕES)	56
5.1	Cenários internacionais e nacionais da política de responsabilização	57
5.2	A experiência do Estado do Ceará com programas <i>low-stakes</i> e <i>high-stakes</i>	64
6	O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ: AVALIAÇÃO, ACCOUNTABILITY E GESTÃO	70
6.1	Caracterização do Prêmio Escola Nota Dez	74
7	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
7.1	População e amostra da pesquisa	81
7.2	Sujeitos da pesquisa	82
7.3	Instrumentos de coleta de dados	82
7.3.1	<i>Pesquisa bibliográfica e documental</i>	82
7.3.2	<i>Pesquisa empírica</i>	83
7.3.2.1	<i>Entrevistas semiabertas</i>	83
7.3.2.2	<i>Procedimentos éticos</i>	83
7.4	Análise dos dados	84
7.4.1	<i>A hermenêutica de Gadamer</i>	85
8	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
8.1	A participação das escolas premiadas de Sobral no Prêmio Escola Nota Dez: cenários e repercussões	90
8.1.1	<i>Caracterização das escolas premiadas de Sobral</i>	90
8.1.2	<i>Perfil dos gestores, docentes e discentes das escolas premiadas de Sobral</i>	92
8.1.3	<i>Análises das entrevistas das escolas premiadas de Sobral (EP1 e EP2)</i>	93
8.1.3.1	<i>A visão dos diretores</i>	93

8.1.3.1.1	As atribuições do gestor e a concepção de escola de qualidade.....	93
8.1.3.1.2	Práticas pedagógicas: planejamento, matriz curricular, avaliação e projetos escolares	94
8.1.3.1.3	Efeitos na gestão escolar	97
8.1.3.2	<i>A visão docente</i>	103
8.1.3.2.1	As atribuições docentes e a concepção de escola de qualidade	103
8.1.3.2.2	Práticas pedagógicas: planejamento, matriz curricular, avaliação e projetos escolares	105
8.1.3.2.3	O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos no trabalho docente	113
8.1.3.3	<i>A visão dos alunos do 2º ano do ensino fundamental</i>	119
8.1.3.3.1	Por que gosto da minha escola?	119
8.1.3.3.2	Processo de ensino-aprendizagem: frequência escolar, acompanhamento familiar, didática de ensino e avaliação.....	120
8.1.3.3.3	As práticas de leitura nas escolas premiadas.....	123
8.1.3.3.4	O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos na aprendizagem ou na proficiência estudantil?.....	126
8.2	A participação das escolas apoiadas de Caucaia no Prêmio Escola Nota Dez: cenários e repercussões	129
8.2.1	<i>Caracterização das escolas apoiadas de Caucaia</i>	129
8.2.2	<i>Perfil dos gestores, docentes e discentes das escolas apoiadas de Caucaia</i>	131
8.2.3	<i>Análises das entrevistas das escolas apoiadas de Caucaia</i>	132
8.2.3.1	<i>A visão das diretoras</i>	132
8.2.3.1.1	As atribuições do gestor e a concepção de escola de qualidade.....	132
8.2.3.1.2	Práticas pedagógicas: planejamento, matriz curricular, avaliação e projetos escolares	134
8.2.3.1.3	O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos na gestão escolar.....	136
8.2.3.2	<i>A visão docente</i>	141
8.2.3.2.1	As atribuições docentes e a concepção de escola de qualidade	141
8.2.3.2.2	Práticas pedagógicas: planejamento, matriz curricular, avaliação e projetos escolares	143
8.2.3.2.3	O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos no trabalho docente	145
8.2.3.3	<i>A visão dos alunos do 2º ano do ensino fundamental</i>	152
8.2.3.3.1	Por que gosto da minha escola?	152

8.2.3.3.2	Processo de ensino-aprendizagem: frequência escolar, acompanhamento familiar, didática de ensino e avaliação.....	153
8.2.3.3.3	As práticas de leitura nas escolas apoiadas	154
8.2.3.3.4	O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos na aprendizagem ou na proficiência estudantil?.....	155
9	CONCLUSÕES	156
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS PREMIADAS DE SOBRAL	175
	APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS APOIADAS DE CAUCAIA	177
	APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PREMIADAS	179
	APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS APOIADAS	181
	APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ALUNOS DAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	183
	ANEXO A – DECLARAÇÕES DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS E DE NORMALIZAÇÃO	184

1 INTRODUÇÃO

A trajetória brasileira da avaliação educacional em larga escala é marcada por três momentos históricos distintos. O primeiro período (1990-1997) é considerado o alicerce, tem como marco a implantação do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB). O segundo período (1997-2007) caracteriza-se pelo surgimento da Prova Brasil e das avaliações externas realizadas pelos sistemas estaduais de educação. E o terceiro período (2007 -) distingue-se por ser fortemente influenciado pela tendência de prestação e de rendição de contas (*accountability*) atreladas às medidas e às metas de desenvolvimento educacional.

No entender de Bonamino e Sousa (2012), a avaliação educacional em larga escala, nos dois primeiros períodos, está associada à diagnose, monitoramento e aprimoramento das políticas de educação básica nos entes federados brasileiros. Essa política de avaliação é caracterizada pela divulgação e pela disseminação dos dados de desempenhos escolares, porém sem consequência direta para a escola, denominada de responsabilização simbólica, branda (*low-stakes*).

A tendência atual, terceiro período da trajetória da avaliação educacional, condiz com a era *accountability*, em que a preocupação com a qualidade da educação está associada à melhoria do desempenho cognitivo dos alunos, medida pela aplicação de testes avaliativos, e com a responsabilização dos agentes públicos pelos resultados alcançados. A política de responsabilização está assentada nos conceitos econômicos de mercado, na qual se utilizam de mecanismos de incentivos financeiros e competitivos para mobilizar os profissionais da educação na busca pela melhoria da qualidade. A política de responsabilização forte, chamada *high-stakes*, envolve consequências institucionais cuja operacionalização implica a adoção de motivações financeiras, como é o caso dos programas de premiação por mérito, que concedem bonificação para profissionais da educação brasileira de acordo com os resultados obtidos dos alunos e das escolas em testes padronizados.

O estado da arte, na área de avaliação educacional associada à responsabilização (*accountability*), tem sua gênese nos estudos teóricos de Ralph W. Tyler (1902-1994), epistemólogo da segunda geração¹, que, com suas ideias, tem dominado a

¹ Na segunda geração da avaliação educacional, chamada de descritiva, ou período *tyleriano*, o avaliador preservava seus aspectos técnicos, mas também descrevia padrões e critérios. Nesse sentido, a avaliação proporcionaria subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando reformulação e

teoria e o desenvolvimento da avaliação em larga escala no Brasil. Seu enfoque avaliativo ficou conhecido como “[...] ‘avaliação por objetivos’, consistindo em determinar em qual grau os objetivos estavam sendo alcançados pelos programas de currículo e de ensino.” (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013, p. 877).

A avaliação, na concepção de Tyler, sugere uma análise meramente técnica, comportamental, descritiva e interligada aos objetivos estabelecidos e aos resultados coletados.

A avaliação é, assim, nessa concepção, um valioso instrumento para regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os comportamentos e aplica sanções e prêmios correspondentes aos resultados. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

Tyler criou uma taxonomia simples, manejável, operacional, em que prepondera o comportamento observável a ser avaliado por testes, ficando de fora dos processos avaliativos as atitudes e os processos mentais (BONIOL; VIAL, 2001). O modelo *tyleriano* não leva em conta os contextos intra e extraescolares; ele visualiza o resultado do desempenho estudantil isolada e/ou alienadamente, o que pode redundar na responsabilização individual dos aprendizes, dos professores e das escolas por seu baixo ou alto desempenho, ou seja, por atingirem ou não as metas preestabelecidas.

A avaliação, de acordo com o pensamento de Tyler, repercute em reações e em críticas, em especial no que se refere às posições epistemológicas adotadas em face dos padrões comportamentalistas selecionados, à influência positivista e behaviorista e à metodologia de caráter quantitativo. O confronto acirrado, segundo Vianna (2000), dá-se com os teóricos sociais em torno do caráter metodológico apontado na orientação individualista, que desconsidera os aspectos sociais da avaliação.

Críticas nesse sentido foram inclusive tecidas, alguns anos depois, por Jean-Claude Passeron (1930 -) e por Pierre Bourdieu (1930-2002), expoentes da teoria reprodutivista, por compreenderem esse modelo de avaliação como reprodutor do *status quo* ou, em outras palavras, como reprodutor das estruturas de classe, através do ato de avaliar, o qual tende a legitimar o fracasso dos educandos da classe baixa, segregando aqueles que não atingem o mérito, tachando-os de menos inteligentes, conforme destaca o texto a seguir:

aprimoramento dos programas, cabendo ao avaliador o papel de descrever os padrões e critérios da avaliação. (PENNA FIRME, 1994).

[...] as práticas meritocráticas ao premiar o ‘merecimento’, ou seja, ‘dar boas notas a quem merece’, cria lacunas frente às análises das questões relativas às disparidades sociais existentes na sociedade e provocadas no interior da escola e que, por vezes, põe os alunos de classes sociais distintas em ‘pé’ de desigualdade, configurando-se o mérito em requisito fundamental para a exclusão social. (MACEDO; LIMA, 2013, p. 166).

No Brasil, desde os anos 1990, experienciam-se políticas estaduais e municipais de responsabilização forte, que utilizam os resultados de desempenho das avaliações externas para distribuição de “prêmios” às equipes das escolas e aos alunos.

Diálogos entre os membros da comunidade científica da área em questão são recorrentes e apontam contribuições e preocupações acerca da política de responsabilização *high-stakes* (forte).

O desempenho escolar aferido nos testes padronizados é comumente supervalorizado e destacado em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino, assim é que:

[...] os resultados das provas estandardizadas tendem a reorientar o trabalho escolar, determinando ‘o que, como e para que ensinar’, isto é, que as avaliações em larga escala sobredeterminam os trabalhos das equipes escolares, incidindo tanto sobre o conteúdo curricular a ser ensinado quanto sobre forma como devem ser trabalhados na escola, para que os alunos alcancem os melhores resultados. (BONAMINO; SOUSA, 2012 apud PASSONE, 2014, p. 441).

Uma das preocupações centrais dos efeitos colaterais dos testes padronizados é o uso das informações dos resultados para a regulação do trabalho escolar nas práticas pedagógicas e de gestão educacional (PASSONE, 2014). O risco desse modelo de política de responsabilização da educação brasileira é o de moldar os processos pedagógicos da escola para atender às exigências das avaliações externas, preparando os discentes para os testes, estreitando o currículo e promovendo um ambiente competitivo e conflitante.

Acrescentem-se ainda as críticas de Juan Casassus (2009 apud SILVA, 2010, p. 432), que levanta “[...] questionamentos sobre as avaliações padronizadas, denominadas por ele de provas estandardizadas de medição de suas consequências sociais, quando aumentam as desigualdades entre as escolas mais carentes daquelas mais abastadas.”. Nesse caso, a refutação à política de responsabilização, que faz uso da avaliação externa para *ranquear* as escolas e premiar as de melhores resultados, erradica-se no fato de esta criar uma concorrência pouco saudável entre as escolas, sem levar em conta o contexto escolar, e ampliar cada vez mais os níveis de desigualdade preexistentes.

Alguns autores defendem que o pagamento de bônus aos profissionais da educação pode gerar concorrência entre as escolas e provocar mais desigualdades escolares

(SETÚBAL, 2010). Outros estudiosos argumentam que é legítimo realizar comparações entre as instituições escolares, na tentativa de identificar as unidades que apresentam dificuldade em desempenhar seu trabalho e aquelas que devem servir como fonte de aprendizagem para as demais (BROOKE, 2013).

No entender do Brooke (2013), o bônus é um reconhecimento justo pelo bom desempenho dos professores e de outros profissionais da educação, que acaba gerando impactos motivacionais para a melhoria do nível de competência docente. Além disso, segundo o referido autor, realizar comparações entre as escolas permite aos gestores públicos identificar aquelas unidades que mais precisam de suporte para alavancar seus resultados.

Conforme Sousa (2008), existem contribuições em atrelar desempenho escolar à premiação, visto que os incentivos salariais mobilizam gestores e educadores a diversificarem suas práticas para enfrentarem os baixos índices de desempenho.

Embora existam muitas polêmicas e poucos consensos nos estudos brasileiros sobre os possíveis impactos da implantação das políticas de responsabilização, premiação e bonificação dos atores educacionais vinculadas ao desempenho estudantil, existem experiências de responsabilização educacional, através das políticas de altas ou de baixas consequências – *high-stakes policies* e *low-stakes policies* –, que acreditam que, ao tornar os membros da equipe escolar corresponsáveis pelo desempenho dos discentes, podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Exemplo disso é o caso do Estado do Ceará, que incorporou a política de responsabilização *high-stakes* (forte) na gestão educacional, como se deduz a seguir:

A convicção do estado do Ceará na eficácia dos prêmios como incentivo para os professores tem uma década de história que, para as escolas de ensino regular, começa com a criação do prêmio Escola do Novo Milênio pela Lei 13.203, de fevereiro de 2002. Alterado em 2004, quando o estado institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica e cria o Selo Escola Destaque do Ano, o prêmio continua ininterrupto até 2007. [...] o novo governador dá continuidade às políticas de incentivos ao criar o Índice Municipal de Qualidade Educacional como base para a distribuição dos 25% do ICMS pertencentes aos municípios e estabelece as bases para a retomada da premiação de escolas em 2008 por meio da Escola Nota 10. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 49).

Diante dos pontos abordados, a pesquisa se propôs a estudar sobre o fenômeno da política de responsabilização *high-stakes*, por entender que essa tendência, malgrado seus impasses, vem se consolidando no âmbito da educação nacional, inclusive já se faz presente também no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que homologa o referido plano. O novo Plano Nacional de Educação, em

sua submeta 7.36, visa “[...] estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.” (BRASIL, 2014b, p. 5).

O objeto de estudo desta pesquisa é o Prêmio Escola Nota Dez, política de incentivo nos moldes *high-stakes*, com consequências de alto valor para as escolas e para seus atores educacionais. O mencionado prêmio configura-se como uma medida de incentivo aos bons resultados das escolas e de reconhecimento deles com relação à meta de alfabetizar todos os alunos do 2º ano do ensino fundamental, uma das séries consideradas para efeito de avaliação do programa. A aferição de resultados acontece através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece-Alfa), instrumento de medida padronizado que mensura as competências mínimas de leitura para atribuir mérito ou demérito. O prêmio é ofertado em função de posicionamento no *ranking* de resultados para as 150 melhores escolas e, em igual número, para as escolas com baixos Índices de Desempenho Escolar (IDE-Alfa).

Diante desses dados, percebe-se que o Prêmio Escola Nota Dez tem grande repercussão em todo o Estado do Ceará, por abranger a rede pública, com mais de 4.500 escolas envolvidas, e também por incidir sobre o processo de alfabetização no 2º ano, etapa condicionante para a continuidade da escolarização. Daí a importância de se pesquisar acerca de seu(s) efeito(s) no contexto escolar.

A relevância desta pesquisa para o campo da ciência da educação justifica-se também por desvelar os efeitos do desenho da política de responsabilização nos processos pedagógicos das escolas envolvidas, trazendo novas descobertas atinentes às repercussões negativas e/ou positivas das políticas de responsabilização dessa natureza do Prêmio Escola Nota Dez, contribuindo para as discussões acadêmicas nas áreas de gestão e de avaliação educacional.

No cenário da educação cearense, são raras as produções científicas que se dedicam a estudar especificamente os efeitos das políticas de responsabilização, no caso, os do Prêmio Escola Nota Dez. Entre dois artigos localizados, há um que aborda a “Política de incentivos à escola melhora a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez” (CARNEIRO; IRFFI, 2014) e outro que contempla “O Prêmio Escola Nota Dez: meritocracia e cooperação para melhoria do desempenho escolar” (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015). Ambos investigam as características e os fundamentos do suscitado prêmio e de seus efeitos no desempenho escolar.

Percebe-se, então, que a maioria dos trabalhos sobre política de responsabilização estudam dados secundários, ou seja, os resultados produzidos pelos sistemas de avaliação externa, faltando, nesse cenário, pesquisas que tratem acerca dos efeitos do Prêmio Escola Nota Dez, como política de responsabilização *high-stakes*, nos processos pedagógicos das escolas premiadas² e das escolas apoiadas³.

Em razão disso, buscou-se responder às seguintes questões norteadoras:

- * Quais os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas e das apoiadas?
- * A avaliação externa reorienta o fazer pedagógico nas escolas premiadas e nas apoiadas?
- * Em razão da política de bonificação adotada pelo Prêmio Escola Nota Dez, há sinais de mudança no trabalho docente das escolas premiadas e das apoiadas?

Para responder a esses questionamentos, delimitaram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- * Investigar os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez como instrumento de gestão educacional *high-stakes* nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia.

Objetivos específicos:

- * Identificar se as ações pedagógicas reorientadas pelo prêmio melhoram o desempenho dos educandos nas escolas premiadas de Sobral e nas apoiadas de Caucaia;
- * Verificar se a política de bonificação adotada pelo prêmio vem provocando mudanças no trabalho docente das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia.

O presente estudo apoia-se nas ideias, concepções e teorias fundamentadas por epistemólogos e autores conceituados, dentre os quais se destacam: Bonamino e Franco (1999), Brooke (2006, 2011, 2013), Brooke e Cunha (2011), Freitas (2014), Neto (2007, 2014), Schultz (1971), Scriven (1967), Tyler (1942), Vianna (2000, 2014), entre outros.

A pesquisa empírica foi realizada em duas cidades do Estado do Ceará: em Sobral, município com maior reincidência de escolas premiadas, e em Caucaia, município com baixo rendimento que teve escolas apoiadas por Sobral em 2009.

² Escolas premiadas são as 150 escolas com as melhores médias no Spaece-Alfa (entre 8,5 e 10,0) e no Spaece 5º (entre 7,5 e 10,0) (CEARÁ, 2011).

³ Escolas apoiadas são as 150 escolas com piores médias no Spaece-Alfa e no Spaece 5º. Estas recebem contribuição financeira e apoio técnico-pedagógico (CEARÁ, 2011).

O universo da pesquisa foi composto por dois estratos de escolas: estrato 1, com duas escolas premiadas de Sobral; estrato 2, com duas escolas apoiadas de Caucaia. Em ambos os estratos, constaram escolas posicionadas na sede e no distrito municipal, a fim de contrastar os diferentes contextos. Para a coleta dos dados, a investigação adotou entrevistas abertas e semiestruturadas aos representantes do núcleo gestor escolar, aos professores que atuam nas turmas de 2º ano do ensino fundamental e aos alunos da série indicada.

Dada a natureza qualitativa deste estudo, que trata da visão dos atores educacionais sobre os efeitos da política de responsabilização e de bonificação dos resultados institucionalizada pelo Prêmio Escola Nota Dez, foi aplicada a hermenêutica de Gadamer para a análise dos dados.

A estrutura do trabalho de dissertação se encontra organizada em nove capítulos. No primeiro capítulo, veicula-se esta breve introdução. No segundo capítulo, apresenta-se a trajetória histórica da avaliação educacional, da gênese à era da racionalização científica, enfatizando aspectos que denunciam o ranço cultural do uso da avaliação como medida de punição e/ou de recompensa. No terceiro capítulo, evidencia-se o percurso histórico da política de avaliação educacional no Brasil voltada para as séries iniciais. No quarto capítulo, discute-se sobre as implicações da lógica econômica do capital humano na educação. No quinto capítulo, aborda-se a respeito da política *accountability* e seus eixos (avaliação, prestação de contas e responsabilização) no âmbito internacional e nacional, bem como se identificam experiências com os modelos de testes de *low-stakes* e *high-stakes* no Estado do Ceará. No sexto capítulo, caracteriza-se o Prêmio Escola Nota Dez, situando o contexto histórico de sua origem, descrevendo suas características e peculiaridades como política de premiação e de bonificação com base nos resultados da avaliação. No sétimo capítulo, mostram-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. No oitavo capítulo, apresentam-se e analisam-se detalhadamente os achados de campo. No nono e último capítulo, expõem-se as conclusões do estudo.

2 O PASSADO PRESENTE DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Avaliação tem origem no termo latino “*avalere*” e provém da composição *a-valere*, que quer dizer “[...] ‘dar valor a’ [...]” (LUCKESI, 1998, p. 76), significa atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa. É uma ação eminentemente humana, mistura-se ao cotidiano dos indivíduos, concebe o ato de diagnosticar, selecionar, classificar, qualificar, comparar e atribuir um valor diante de um fato ou fenômeno. Toda avaliação requer levantamento de informações para a emissão de julgamento e tomada de decisões. A avaliação é necessária ao contexto de qualquer atividade produtiva, muito especialmente para avaliar os sistemas educacionais, seus programas, projetos e planos.

Essa área do conhecimento acompanha o homem em sua trajetória histórica e vem sofrendo profunda transformação conceptual. Mudanças nos conceitos, função e metodologia foram influenciadas pelas tendências socioeconômicas e político-organizacionais do momento em voga. A avaliação passou por quatro fases de evolução de conceitos: 1ª geração, expoentes Alfred Binet, Edward Lee Thorndike e Joseph Mayer Rice, da mensuração; 2ª geração, epistemólogos Lee Cronbach e Ralph Tyler, da descrição; 3ª geração, teóricos Michael Scriven e Robert Stake, do julgamento; e 4ª geração, estudiosos Daniel Stufflebeam, Egon Lincoln e Yvona Guba, da negociação.

Embora esse campo de estudo tenha se expandido, observa-se que, no presente, há resquícios milenares que associam a prática de avaliar aos caracteres de medir, premiar, punir, classificar e excluir. Esses aspectos da cultura avaliativa são oriundos do período *pré-tyleriano* ou geração da medida e influenciam, até hoje, a área de programas educacionais, limitando o ato de avaliar à ideia de medir por exames. Tais resquícios serão abordados na seção seguinte.

2.1 A herança da avaliação como medida

Desde o início do processo civilizatório, houve alguma forma de avaliação. A cultura avaliativa restrita à medida surgiu já no período da Pré-História, do homem de Neandertal, que avaliava as madeiras a fim de escolher as melhores para a construção de suas lanças. Na Idade Antiga (3500 a.C. a 476), o propósito da avaliação era militar, especificamente mensuração para classificação e controle. De acordo com Escudero (2003), o Império Chinês, há mais de três mil anos, selecionava, pela força, aqueles soldados que melhor atendiam às suas exigências e excluía os demais. Na Grécia, em Esparta, há indícios

históricos de que os jovens eram submetidos a duras provas de competições atléticas, das quais, através da medição da resistência física, eram eleitos os homens aptos para a formação dos exércitos. Na Antiguidade, os adolescentes passavam por provas e só eram considerados adultos se fossem aprovados nesses testes, que estavam ligados à verificação de seus usos e costumes (LIMA; MARINELLI, 2010).

Os primeiros exames escolares orais e formais foram introduzidos no século XVI, em 1599, data da publicação do *Ratio Studiorum*. O plano geral de ensino da Companhia de Jesus caracterizava-se como um manual prático, cujo objetivo era auxiliar o trabalho do professor. Tal documento estava composto por 467 regras e pelas diretrizes de ensino *memorístico*, com ênfase à repetição e às normas quanto à prova escrita, forma de correção, sabatina, competição, emissão de prêmios e/ou castigos (LUCKESI, 2011).

A normatização da prova escrita contida no *Ratio Studiorum* era rígida, previa vários dias para a realização dos exames, estabelecia horário de início e término, exigia silêncio no decorrer da prova, não permitia empréstimo de material didático e licença para ausentar-se da sala, obrigava a frequência e a assinatura na lista de presença, não admitia composições semelhantes nas respostas e definia as penalidades contra fraudes para o educando que transgredisse as normas (FRANCA, 1952).

O ordenamento dos estudos também designava as regras para a premiação das classes e alunos, a distribuição obedecia a uma quantidade específica, por classe de retórica, poesia, prova latina, prosa grega, gramática e humanidades, além disso, ainda existiam as condecorações aos discentes que se sobressaíam na doutrina cristã. As provas escritas eram sigilosas e corrigidas por três julgadores, que seguiam uma forma de julgar. Quanto ao julgamento:

[...] para a escolha do vencedor deverá ser nomeado o que escreveu com melhor estilo, e se obtiver empate em qualidade e estilo escolhe o que escreveu mais; se ainda assim houver empate será escolhido o que apresentar melhor ortografia, caligrafia, se em tudo forem iguais, os prêmios poderão ser divididos, multiplicados ou tirados em sorte. (FRANCA, 1952, p. 115).

Os resultados eram divulgados com a maior solenidade e assistência de convidados possível, os nomes dos vencedores eram lidos publicamente na assembleia, os quais eram chamados individualmente para receber com toda honra a premiação (FRANCA, 1952).

Com relação aos castigos, o estudante que não comparecia às lições, repetições, disputa e/ou deixasse de cumprir algum dos deveres relativos ao estudo ou às normas disciplinares era levado ao conhecimento do superior. Se, após as palavras de repreensão, esse aluno viesse a reincidir, fazia-se uso dos castigos físicos. Mas, curiosamente, não eram os

padres jesuítas que praticavam os castigos, “[...] era chamado um corretor para aplicar a palmatória, cujos golpes não poderiam passar de seis, nunca no rosto ou na cabeça, assim como, nunca em lugar solitário, mas sempre na presença de pelo menos duas testemunhas.” (TOYSHIMA, 2011, p. 33).

Aparentemente, não se tinha em vista ferir ou humilhar o aprendiz, e sim lhe causar uma pequena dor física, que, na primeira idade, era um meio eficiente de disciplinar. Como os castigos físicos ficavam sempre como último recurso, uma vez que a regra era recorrer aos sentimentos mais nobres da honra e da dignidade, a emulação constituía em seu sistema numa das forças psicológicas mais eficientes, pois o espírito de competição era um excelente estimulador para os jovens (FRANCA, 1952).

Percebe-se que a pedagogia dos jesuítas dispensava uma atenção especial ao ritual das provas e exames, o propósito da avaliação era a disciplina, o controle e a classificação, fazendo uso da emulação para atribuir prêmios e/ou castigos.

No início do século XVII, John Amos Comenius (1592-1670), bispo protestante, representante da reforma religiosa, apresentou uma concepção pedagógica não muito diferente daquela proposta pelos jesuítas. Sua obra *Didática Magna*, publicada em 1632, é uma proposta geral de educação que tem como premissa a ideia de que o professor deve lançar mão de todos os recursos disponíveis, inclusive o do medo, para que a aprendizagem seja eficiente. Foi Comenius quem instaurou o medo como instrumento para estimular o aluno a temer e estudar mais para as provas. Ele postulava a ameaça: “Cuidado, vocês não estão estudando; então verão o que vai acontecer com vocês no dia das provas!” (LUCKESI, 2011, p. 249).

Comenius também publicou um texto muito semelhante à *Ratio Studiorum*, intitulado de *Leis para a boa ordenação da escola*, no qual constava um capítulo sobre a normatização de provas e exames. Na *Didática Magna*, encontram-se padrões das práticas de avaliação:

1. De tempos em tempos, interrompendo a lição, deve interrogar um ou outro: ‘o que acabei de dizer? Quer repetir esse período? Em que ocasião aconteceu isso?’ etc. Isso será útil para toda a classe. Se ficar claro que alguém estava distraído, deverá ser repreendido e punido imediatamente, para que todos se esforcem em prestar mais atenção.
2. O professor pessoalmente, como inspetor supremo, deverá dirigir-se ora a um, ora a outro, para verificar sobretudo a atenção daqueles em quem tem pouca confiança. Por exemplo: pedirá as lições aprendidas de cor a um aluno, a um segundo, a um terceiro e a todos, enquanto todos os outros ouvem. Assim, todos deverão ir preparados para a escola, pelo temor de ser interrogados.
3. O professor também poderá, de quando em quando, olhar pessoalmente os cadernos deste ou daquele, sem ordem específica, e punir aquele que tiver sido negligente ou desatencioso. Como vemos, em Comenius, gerar o medo determina a atenção dos alunos nas atividades escolares. (COMENIUS, 2002 apud SAKAMOTO, 2008, p. 3-4).

Comenta Luckesi (2011, p. 250) que a pedagogia de Comenius admitia a necessidade de que cada estudante deveria se submeter, sucessivamente, aos exames “[...] de hora em hora, de dia em dia, de semana em semana, de quinzena em quinzena, ou seja, não haveria tempo para quase mais nada, além de responder a provas.”.

A proposta *comeniana* designava que deveria ter um funcionário nomeado pelo poder público para elaborar e aplicar as provas nas escolas, a fim de verificar a qualidade do desempenho dos educandos. Caso o resultado fosse insatisfatório, a escola não estaria cumprindo seu papel adequadamente. Esse dispositivo já demonstrava uma preocupação em acompanhar e controlar o discente e o sistema de ensino (LUCKESI, 2011).

Na Idade Moderna, Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), em seu *Guia das Escolas Cristãs* (1721), “[...] defendeu o exame como supervisão permanente e dimensão que permite o controle disciplinar do processo e a leitura de seus resultados.” (LIMA; MARINELLI, 2010, p. 90). La Salle institucionalizou a prática do exame escolar numa perspectiva de maior controle dos educandos e da educação. Tal modelo voltou-se, pela primeira vez, para o conhecimento, embora puramente quantitativo, para classificação e controle.

No século XVIII, a prática dos exames atingiu seu apogeu com a instauração das primeiras escolas modernas, um modelo que englobava noções de organização do conhecimento, o emprego racional do tempo de estudo, a noção de programa, o cuidado com o material didático, a valorização do mestre como guia do processo de aprendizagem e a razão como principal forma pela qual o conhecimento seria alcançado.

Ao final do século XIX e nas primeiras três décadas do século XX, desenvolveu-se uma atividade intensa conhecida como testagem. Eram testes de rendimento elaborados, baseados nas medições psicofísicas – capacidades sensoriais, tempos de reação – para estabelecer discriminações individuais. O objetivo era detectar diferenças individuais, dentro do modelo de características e atributos que assinalavam a psicologia da época, e identificar potenciais diferenças para determinar a posição relativa do sujeito dentro da norma grupal (ESCUADERO, 2003).

Essa fase ficou conhecida como *pré-tyleriana* e teve como principais expoentes Alfred Binet (1857-1911) e Joseph Mayer Rice (1857-1934), que sistematizaram os testes de inteligência e ortografia na escola. Também se destacou Edward Lee Thorndike (1874-1949), que desenvolveu os primeiros testes padronizados de rendimento escolar e os testes de aptidão intelectual nos exames de admissão às universidades (LIMA; MARINELLI, 2010).

Essa possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes propiciou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação e, por essa razão, nas primeiras

décadas do século passado, avaliar se confundia com medir. Embora se considere hoje importante distinguir avaliação e medida, “[...] naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 17).

No início do século XX, predominou a contribuição da Psicologia à avaliação educacional, baseada no paradigma positivista próprio das ciências físico-naturais centradas nas diferenças individuais, em nada relacionado aos programas escolares de currículo. Tais contribuições dizem respeito aos testes psicológicos, com base nos estudos de Spearman (1904, 1907, 1913) sobre a psicometria e de Binet e Simon (1905). Estes últimos criaram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos, referindo-se também aos estudos da Psicologia Comportamental sobre a aprendizagem.

La década entre 1920 y 1930 marca el punto más alto del testing, pues se idean multitud de tests estandarizados para medir toda clase de destrezas escolares con referentes objetivos externos e explícitos, basados en procedimientos de medida de la inteligencia, para utilizar con colectivos de estudiantes. (ESCUADERO, 2003, p. 14).

De acordo com Rodrigues e Parente (2010), a geração da medida ou período *pré-tyleriano* é uma fase da avaliação cuja importância residia no seu caráter de objetividade. Havia o predomínio do positivismo na Sociologia e o seu correlato na Psicologia, que se chamava behaviorismo. A avaliação, nessa fase, era eminentemente técnica, estabelecendo-se como componente central da psicometria, consistindo em testes de verificação, mensuração e quantificação da inteligência dos educandos. Tais estudos fundamentam a chamada “Pedagogia Tecnicista”, conforme explica Caldeira (1997, p. 53):

A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Esta sempre buscou adquirir o ‘status’ de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas.

Verifica-se que a avaliação educacional, antes de atingir o *status* de atividade científica no século XX, sofreu profunda transformação conceptual, da fase de hegemonia da “pantometria⁴” e dos exames confundidos com as medidas, passou por uma rápida fase intermediária liderada pela psicometria⁵ e pela docimologia⁶, chegando à era contemporânea.

⁴ Pantometria (do grego *panto*: tudo): significa a medida de tudo (CROSBY, 1999 apud LIMA, 2010).

⁵ Psicometria: medição científica da inteligência humana (MACEDO; LIMA, 2013).

⁶ Docimologia: significa “medida por exame” (ou em latim *dakimê*), caracterizando a era dos testes em avaliação (MACEDO; LIMA, 2013).

Guba e Lincoln (1989) se refieren a esta evaluación como a la primera generación, que puede legítimamente ser denominada como de la generación de la medida [...] Según estos autores, esta primera generación permanece todavía viva, pues todavía existen textos y publicaciones que utilizan de manera indisoluble evaluación y medida. (GRONLUND, 1985 apud ESCUDERO, 2003, p. 14).

Ao remeter-se às ideias, concepções e práticas de avaliações milenares, identificam-se correlações com os modelos de avaliação educacional adotados no contexto atual. As ritualísticas dos exames orais e escritos estão presentes nas escolas pós-modernas; os testes padronizados ainda são utilizados para aferir a qualidade do ensino-aprendizagem; as pressões psicológicas de indução e motivação permeiam as mentes dos atores educacionais na corrida competitiva por melhores resultados, premiações e condecorações; as solenidades de honra ao mérito permanecem nos calendários dos eventos escolares; a elaboração e aplicação das provas escolares por avaliadores externos tornaram-se pré-requisitos para monitorar o desempenho dos aprendizes e os indicadores educacionais. Em suma, observa-se que os preceitos do passado ainda encontram-se presentes no campo da avaliação educacional.

2.1.1 Os testes de inteligência no Brasil: a influência da psicologia na educação

O movimento da psicometria⁷, de avaliação e de testagem, originou-se no final do século XIX, especialmente pelos testes de quociente de inteligência (QI). Esses testes, voltados aos estudos das diferenças individuais, buscam explicar por que os comportamentos dos indivíduos são diferentes entre si. Caracterizam-se como procedimentos padronizados e “estáticos” que objetivam avaliar o desempenho individual de uma criança pela referência a uma norma ou grupo “médio” e geralmente pela atribuição de “pontos” de QI, resultantes da *performance* da criança em uma série de tarefas padronizadas (LUNT, 1994).

A investigação objetiva e quantitativa das diferenças individuais configura-se como o campo de estudo da psicometria, cujos principais expoentes foram o inglês Francis Galton (1822-1911), o americano James McKeen Cattell (1860-1944) e o francês Alfred Binet (1857-1911). Binet é um dos nomes mais citados da história da psicologia.

Coube a Binet, inventor dos testes quantitativos e comparativos de inteligência, legitimar o recurso à psicologia na resolução dos problemas decorrentes da universalização da educação elementar. Todavia, como afirmam Campos, Gouvea e Guimarães (2014, p. 221), a

⁷ A psicometria originou-se fundamentalmente devido às exigências da vida prática, sofrendo forte influência do movimento de matematização da psicologia do século XIX. Sendo assim, a psicometria buscou a solução dos seus problemas na matematização dos processos psicológicos, pois tinha a intenção de demonstrar que os fenômenos psicológicos eram acessíveis à investigação objetiva e quantitativa.

mensuração da inteligência não foi o objeto de investigação principal de Binet, mas sim “[...] a criação de instrumentos de diagnóstico de alunos com dificuldades de aprendizagem, compreendidas como relacionadas a uma defasagem entre sua idade mental e cronológica.”

A demanda dos órgãos gestores da educação estatal francesa, no início do século XX, fez Binet responder com estratégias metodológicas de identificação das dificuldades e propostas de atuação, produzindo:

A escala métrica de inteligência foi elaborada a partir da seleção de um grupo de questões, em uma escala de dificuldades crescentes, a serem aplicadas a uma população infantil, a partir das quais o psicólogo ou educador deveria estudar a variação das respostas. Cada grupo de questões correspondia a um determinado nível de idade e inteligência. A definição do nível intelectual correspondente a cada grupo foi construída empiricamente a partir da média das respostas dadas pela maioria dos estudantes de uma determinada idade. Assim, tais investigações deveriam contemplar variações etárias, analisando-se a regularidade no padrão de respostas dadas em cada idade [...]. Os autores chamaram de testes o conjunto de perguntas selecionadas nas sessões realizadas com distintos grupos de crianças (BINET; SIMON, 1929). (CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014, p. 221-222).

Binet não era defensor do uso indiscriminado dos testes nem acreditava que os dados obtidos em suas investigações pudessem ser universalizados, visto que não contemplava aspectos sociais, econômicos e culturais das crianças avaliadas.

A escala métrica da inteligência foi rapidamente adaptada para os mais diversos países. No Brasil, a recepção dos testes de Binet coaduna-se com a perspectiva dominante na educação das primeiras décadas do século XX: sua afirmação como campo de aplicação da psicologia. Nesse período, a psicologia era ainda uma prática fechada, voltada para a experimentação à moda europeia (PATTO, 1987).

Em 1906, por intermédio de Manoel Bomfim, que tinha sido aluno de Alfred Binet em 1902, na Sorbonne, foi criado o laboratório de psicologia e de uso dos testes no Rio de Janeiro. Nesse período, Bomfim era diretor do *Pedagogium*⁸ do Rio de Janeiro, instituição criada em 1890 pelo governo republicano recém-instalado, voltada para o estímulo à educação pública.

Acredita-se que Binet planejou a criação desse laboratório, tendo como primeiro diretor o médico Manoel Bomfim, que conduziu, por mais de uma década, pesquisas sobre associações de ideias, percepção do tempo, entre outras. Esse laboratório possuía as mesmas características do laboratório de pedagogia da Rua *Grange aux Belles*, dirigido por Binet na Sorbonne, e tinha ainda como objetivo realizar estudos relacionados ao desenvolvimento

⁸ O *Pedagogium* foi uma instituição criada no Rio de Janeiro, nos fins do século XIX, para expor e demonstrar novas técnicas e recursos pedagógicos.

infantil, aos métodos de ensino e de aprendizagem, aos problemas de fadiga mental, à classificação de alunos para classes e problemas de leitura, escrita, linguagem e aritmética, na linha dos estudos realizados por Binet e Simon (CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014).

Ao longo de sua trajetória, Bomfim expôs uma posição um tanto ambígua quanto à validade do uso dos testes em educação. Por um lado, acreditava que a aplicação das escalas de Binet poderiam revelar as características da mentalidade infantil e proporcionar a criação de classes homogêneas no ensino primário. Por outro lado, advertia que “[...] o mais interessante é que os mecanizadores apelam para a escala Binet, sem se lembrarem de que esse deixou a fórmula nítida ‘o teste deve ser interpretativo’.” (BOMFIM, 1928, p. 43).

Desse modo, Bomfim (1928, p. 43), ao mesmo tempo que contribuiu para a disseminação dos testes de mensuração da inteligência infantil de Binet, também se colocou de forma crítica em relação aos “[...] excessos e entusiasmos pela mensuração da inteligência.”. Contudo, ele considerava que as vantagens do uso dos testes superavam suas desvantagens (FREITAS, 2002). Nesse sentido, Bomfim foi, no Brasil, o precursor no estudo dos testes e no diálogo com Binet, sendo também o primeiro a elaborar uma reflexão crítica sistemática sobre o uso dos testes (ANTUNES, 2006; PORTUGAL, 2010).

Entretanto, no decorrer da década de 1920, no interior do movimento pelas reformas na instrução, o manual de aplicação dos testes de Bomfim não constituía mais uma iniciativa isolada. Tanto os testes pedagógicos quanto os de avaliação psicológica constituíram um dos principais instrumentos de construção de uma pedagogia científica, centrada no conhecimento da criança e alicerçada pelas políticas educacionais.

O número de manuais de psicologia e de orientações no uso dos testes de QI nas Escolas Normais cresceu rapidamente ao longo do período, tanto envolvendo autores brasileiros (OLINTO, 1918; MEDEIROS-E-ALBUQUERQUE, 1924) (entre outros), como traduções de títulos estrangeiros. Grande parte dessas obras foi publicada pelas duas mais importantes editoras brasileiras da época: a Companhia Editora Nacional e a Edições Melhoramentos. [...] Na época dessas publicações, [...] educadores como Lourenço Filho, no Rio de Janeiro e em São Paulo, Ulisses Pernambuco, em Pernambuco, e Isaias Alves, na Bahia, foram fundamentais para a difusão dos testes na educação e implementação do seu uso. (CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014, p. 233).

Inclusive, em 1914:

[...] foi fundado o Laboratório de Psicologia Experimental, junto à Escola Normal de São Paulo, sob a coordenação de Ugo Pizzoli, que havia vindo da Itália e para lá retornou em 1924. Esse laboratório foi, então, rearticulado por Lourenço Filho, que, por meio dos estudos de Ugo Pizzoli, entrou em contato com o pensamento norte-americano, representado pela Escola Nova, também conhecida como escolanovismo. (CHIODI, 2012, p. 22).

Em 1929, Lourenço Filho criou o primeiro instrumento nacional que originou a prova teste ABC⁹, que apresentava dados qualitativos e quantitativos sobre a maturidade para a alfabetização, bem como sobre o desenvolvimento das habilidades dos educandos com dificuldades na aprendizagem da escrita, proporcionando tanto o diagnóstico quanto o prognóstico de aprendizagem da criança.

Dessa forma, entende-se que Lourenço Filho acreditava que era a partir da aferição das potencialidades dos alunos que havia a possibilidade da distribuição das crianças em turmas, as quais eram classificadas conforme o desempenho intelectual apresentado por seus integrantes.

Lourenço Filho, na atuação junto às escolas, a fim de compreender as causas do fracasso escolar, utilizava-se também do termo quociente de inteligência (QI). Entretanto, vai além, ao ressaltar que o fracasso, ou mesmo a dificuldade de aprendizagem, decorre de diferenças individuais de nível de maturidade de cada estudante, ao defender a ideia de que a aprendizagem deve atender às diferenças individuais dos discentes.

Além do laboratório de Lourenço Filho, de acordo com Facci (1998), outros personagens tiveram influência na Psicologia e na avaliação das habilidades mentais no Brasil, como: Ulysses Pernambucano de Mello Sobrinho, que, entre 1918 e 1935, em Pernambuco, desenvolveu estudos na área de educação de deficientes mentais, educação em geral e Psiquiatria; outro expoente foi Waclaw Radecki, colaborador de Claparede, na Universidade de Genebra. No Rio de Janeiro, este chefiou o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas e criou equipes multidisciplinares, incluindo pedagogos, professores, psicanalistas e médicos. (CHIODI, 2012, p. 29).

No decorrer dos anos de 1930, foram adaptados e estandardizados, para a população de Belo Horizonte, os testes de QI elaborados por Binet e Simon, aplicados a uma larga amostra da população infantojuvenil, buscando-se descrever as curvas de seu desenvolvimento cognitivo (ANTIPOFF, 1992).

Antipoff (1992), citada por Campos, Gouvea e Guimarães (2014, p. 234-235), observou que “[...] os testes poderiam ser capazes de avaliar apenas o nível mental da criança, o que envolveria as capacidades de concentração, observação e atenção, racionalidade e ‘fluidez do pensamento’.”. Porém, os testes de QI eram incapazes de apreender as capacidades de compreensão e invenção da inteligência humana. A classificação baseada nos testes de QI precisaria ser considerada como um procedimento preliminar, dado que a

⁹ “[...] Testes ABC eram compostos de oito testes que mediam a ‘maturidade’ das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita, cujos resultados distribuíam-se na forma de uma curva normal, a partir da qual era possível dividir a população em três grupos ‘homogêneos’ de crianças: fortes, médias e fracas. Esses testes eram apresentados como a possibilidade de estabelecer uma classificação inicial dos alunos ingressantes na escola primária, que ofereceria aos professores uma base [...]” (CHIODI, 2012, p. 27-28).

inteligência era um produto mais complexo, fruto da combinação de disposições inatas e de condicionantes socioculturais. Em face disso, os testes de QI deveriam ser seguidos por uma cuidadosa observação dos discentes pelos professores, bem como pela adoção de um ensino individualizado, adaptado às necessidades de cada criança (CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014).

Diferentemente de Binet, Antipoff (1992) entendia que a inteligência medida pelos testes é como um tipo de “inteligência civilizada”, e não uma inteligência natural (como queria Binet), mostrando, assim, que os testes se dirigem à natureza mental do indivíduo, polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo.

Helena Antipoff, ao iniciar seu trabalho no Brasil, trazia na bagagem vasta experiência na interpretação de resultados de testes psicológicos em populações diversificadas em Genebra, Paris e São Petersburgo. Essa experiência contribuiu para a inovação com relação ao aspecto de homogeneização das classes escolares (proposição que parece ter sido uma unanimidade entre os autores analisados), sugerindo que os resultados dos testes informariam também sobre as características socioculturais da população escolar e sobre seus níveis de bem-estar social, o que poderia indicar intervenções na qualidade e na distribuição da educação em diferentes ambientes sociais.

Segundo Patto (1987), de 1906 a 1930, havia o predomínio do modelo agroexportador no Brasil, a maioria da população não tinha acesso à escola, faltavam pessoas qualificadas para o mercado de trabalho e o analfabetismo era muito grande. A ideia que se tinha na época era a de modernizar a sociedade brasileira. Para isso, era necessário promover o desenvolvimento da indústria, com a utilização de novos maquinários, das estradas de ferro, dos correios, etc., além do incremento dos transportes e dos meios de comunicação. Diante disso, o Brasil lutava para se ajustar a uma forma de vida que se identificasse com os Estados Unidos e com os países europeus, nações tidas como industrializadas e modernas. O pensamento era atingir a meta da educação para todos os cidadãos.

Nesse período, surgiu o movimento da Escola Nova, defendendo a ideia de que, por intermédio da educação, seria possível formar um novo homem, capaz de alavancar o desenvolvimento do país. Com o movimento escolanovista, a educação deixou de ser centrada no professor e passou a se centrar no aluno, tendo como foco a qualidade do ensino. A Escola Nova, no âmbito educacional, configurava-se como uma reação à Pedagogia Tradicional, porém evidenciou resultados insatisfatórios por não conseguir atingir a meta de educação de qualidade para todos.

O escolanovismo, que defendia o mito da igualdade de oportunidades, que buscava o respeito à individualidade dos aprendizes, que buscava a harmonia da sociedade, “[...] encontra, na Psicologia, uma forte aliada, através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão, maturidade que explicavam, cientificamente, as diferenças individuais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.” (FACCI, 1998, p. 39).

De 1914 a 1945, período “[...] de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, os membros da Liga submeteram os testes psicológicos a um objetivo estratégico: construir uma nação saudável e mentalmente higienizada.” (CHIODI, 2012, p. 30). A educação, nessa perspectiva, passou a ser fortemente esquadrihada, buscando a seleção dos mais aptos. Assim, “[...] o melhor a ser feito seria testá-las, selecioná-las e preparar aquelas pessoas que fossem sadias para o futuro, enquanto as consideradas doentes seriam depuradas e logo confinadas em escolas especiais.” (WANDERBROOCK JUNIOR, 2009 apud CHIODI, 2012, p. 31-32), tornando-se, destarte, uma educação sob medida.

Conforme Chiodi (2012, p. 35), fundamentada em Amendola (2007), “[...] em centros pedagógicos de educação, foram realizadas também adaptações e revisões de numerosos testes de inteligência e aptidão, inclusive a elaboração de testes para medida psicológica e verificação do rendimento do ensino.”. Além disso, as pesquisas psicológicas também foram desenvolvidas

[...] fora do ambiente acadêmico, nos centros orientados para questões do trabalho, como no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), dentre outros. [...] Em 1951, o ISOP deu início ao exame de candidatos para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH), utilizando-se de entrevistas, provas de aptidão e personalidade e, em 1962, o Conselho Nacional de Trânsito (Contram) estendeu o exame psicotécnico a todos os candidatos à CNH (AMENDOLA, 2007). (CHIODI, 2012, p. 35).

A década de 1960 foi o momento mais produtivo no país com relação aos testes psicológicos, havendo um grande entusiasmo e uma crença exagerada no poder desses instrumentos. Conforme menciona Facci (1998), até 1962, o desenvolvimento da psicologia se deu dentro de outras áreas de conhecimento, além de haver poucos profissionais habilitados.

Em 1971, com a reforma educacional efetivada pela Lei nº 5.692, mais uma vez, buscou-se atender aos interesses da classe dominante e ao sistema educacional, com o predomínio de uma função conservadora. Em face disso, a escola foi reestruturada para suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, e o psicólogo (junto com outros especialistas), a partir da década de 1970, passou a intervir mais diretamente na escola. Os

profissionais da psicologia se utilizaram dos testes para avaliar, direta ou indiretamente, uma maior parcela da população, com práticas de ajustamento individualistas e remediativas para solucionar problemas que aconteciam no contexto escolar e, dessa forma, atingir uma maior parcela dos alunos de primeiro grau.

O período de 1970 a 1990 ficou marcado pela expansão da psicologia, mas, enquanto surgiam cursos de pós-graduação que possibilitaram o aumento do ensino e de pesquisas em avaliação psicológica, faltavam docentes qualificados. Quanto aos testes psicológicos, esse período foi pobre, visto que foram abandonados ou usados sem atualização de suas normas. A pesquisa foi nula, assim como a produção e a publicação de artigos, o que se faz sentir no despreparo dos profissionais e docentes da área de avaliação psicológica até os dias de hoje (AMENDOLA, 2007).

De 1990 até os dias de hoje, foram definidos, pelo interesse na resolução de problemas de caráter epistemológico, os fundamentos de medida, a produção de instrumentos que fossem confiáveis e a retomada da pesquisa no campo da avaliação psicológica no Brasil. Nesse momento, surgiram os primeiros laboratórios de avaliação psicológica vinculados aos cursos de pós-graduação responsáveis pelo aumento de produções científicas na área.

Conforme Amendola (2007), apesar das dificuldades, algumas iniciativas foram e vêm sendo tomadas para promover a avaliação psicológica brasileira e lhe conferir a devida importância. O Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAPP), que é composto por pesquisadores da área de avaliação, vem procurando promover a área por meio da organização de eventos científicos, da publicação de livros e de uma revista de Avaliação Psicológica para contemplar as pesquisas. É ainda intenção do IBAPP que haja uma discussão sobre como formar psicólogos na área da avaliação psicológica. (CHIODI, 2012, p. 41-42).

Em um movimento de crítica aos testes padronizados, surgiram estudos sobre a avaliação mediada ou assistida no Brasil, que, segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), começaram a ser discutidos a partir da década de 1990, com a finalidade de compreender e utilizar os testes psicológicos de forma diferenciada, fundamentando-se:

[...] na teoria de L. S. Vigotski [...] e Reuven Feuerstein. Esse tipo de avaliação se fundamenta em alguns pressupostos da teoria de Vigotski, tais como: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel do adulto na mediação das atividades de avaliação e, principalmente, o conceito de zona de desenvolvimento proximal. (CHIODI, 2012, p. 54).

A avaliação se pauta na existência de dois níveis de desempenho: o real e o potencial. Para Vigotski, segundo as autoras anteriormente citadas, a zona de desenvolvimento proximal corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real, indicativo do que a criança é capaz de fazer sem ajuda, e o nível de desenvolvimento

potencial, que é determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto. Pode-se observar que:

[...] enquanto as avaliações psicométricas tradicionais de inteligência visam atingir o nível alcançado pela criança, quando trabalha sozinha (nível de desenvolvimento real), a avaliação na abordagem sociocognitiva visa ao desempenho da criança durante e após a assistência (nível de desempenho potencial). (CHIODI, 2012, p. 54).

Nessa perspectiva, Facci, Eidt e Tuleski (2006) asseveram que a avaliação psicoeducacional necessita ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências, buscando atingir não só o conhecimento já adquirido ou acumulado, mas principalmente os indicadores de potencial de aprendizagem da criança, que são identificados por meio das estratégias em tarefas de resolução de problemas. Essa avaliação precisa também privilegiar a escola, avaliando suas metodologias, os conteúdos que se propõe a ensinar e a qualidade das mediações.

Com base no exposto até o momento, pode-se verificar que o instrumento de medida mais utilizado atualmente ainda tem sido os testes, principalmente quando se remete à avaliação da inteligência. De acordo com Facci, Eidt e Tuleski (2006), observa-se a presença de três linhas de estudo da avaliação psicológica na escola: uma defende o uso dos testes psicológicos padronizados, sendo a psicometria a mais adotada; outra defende a utilização de testes psicológicos, mas utiliza o recurso da mediação pautado nos pressupostos *vigotskianos*, tratando-se da avaliação mediada ou assistida; e a última utiliza recursos como entrevistas com professores, com as famílias e com as crianças, como também atividades realizadas pelos alunos, observações no contexto escolar, além de outros aspectos. Contudo, dentre as três linhas de estudo da avaliação psicológica utilizadas nas escolas, os testes padronizados para medir a inteligência ainda são os mais usuais, ou seja, predomina a presença da psicometria no sistema de avaliação brasileiro.

Na seção seguinte, destacar-se-á como as bases teóricas dos testes de inteligência fundamentaram o modelo sistemático de avaliação educacional criado por Ralph Tyler e as perspectivas da testagem para as novas gerações da avaliação.

2.2 O modelo de Ralph W. Tyler: “avaliação por objetivos”

A avaliação educacional foi fortemente influenciada pela evolução dos sistemas de mensuração, chegando à era contemporânea da epistemologia como atividade científica

especificamente em 1934, com os trabalhos de Ralph Winfred Tyler (1902-1994), teórico que instituiu o termo avaliação educacional e criou um modelo sistemático para controlar as atividades mais diretamente ligadas à educação.

No período que antecedeu à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Tyler idealizou, planejou e desenvolveu um estudo experimental, de caráter longitudinal, em trinta escolas, que ficou conhecido como *The Eight-Year-Study*, a fim de analisar os resultados dos programas educacionais nos Estados Unidos e esclarecer dúvidas sobre a eficiência de vários tipos de escolas (VIANNA, 2000).

Partindo do princípio de que educar consiste em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, Tyler propôs que o currículo deveria ser construído com base na especificidade de habilidades desejáveis expressas em objetivos delineados. Suas pesquisas trazem a concepção de *Avaliação educacional por objetivos*, uma nova visão de avaliação que tem por base comparar os objetivos estabelecidos com os que foram realmente atingidos. Tal proposta partiu da medida dos objetivos comportamentais, mas preocupando-se também com:

[...] os resultados da educação, que deveriam provocar mudanças comportamentais nos padrões preestabelecidos pela sociedade. Ou seja, os objetivos propostos precisariam estar em estreita relação com os resultados esperados, pois só assim se concretizaria a mudança de novos valores sociais e culturais. (MACEDO; LIMA, 2013, p. 159).

As bases teóricas de Tyler foram construídas a partir dos estudos sobre testes de inteligência de Alfred Binet, em que:

Os resultados dos chamados testes de inteligência eram utilizados na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade, sobretudo quando se tratava de um baixo desempenho. A idéia de que qualquer pessoa poderia aprender começou a ser posta à prova e, em consequência, houve mudanças nos testes de rendimento, que eram referenciados a critério e o desempenho do aluno era acompanhado a um valor absoluto, passando a testes do tipo referenciados a normas, em que o desempenho do estudante é relacionado ao comportamento do seu grupo. (VIANNA, 2000, p. 48).

Entretanto, diz Depresbiteris (1989), a geração descritiva ou período *tyleriano* trouxe rupturas epistemológicas ao libertar a avaliação do domínio único da medida, com uma primeira diferenciação efetiva entre avaliação e medida, sendo que a avaliação, embora também utilizasse medidas educacionais, passou a ser considerada como uma verificação do alcance dos objetivos educacionais e curriculares. Vianna (2000, p. 50) reforça que, desse modo, “[...] a avaliação proporcionaria subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular.”.

Essa nova lógica possibilitaria verificar a congruência entre objetivos e resultados a fim de convalidar os pressupostos em que se baseiam os programas curriculares, eliminando os aspectos inoperantes e aprimorando a reestruturação de novos currículos, demonstrando, assim, a ideia de que avaliar “[...] não é só para medir mudanças comportamentais, mas também a aprendizagem, portanto, para quantificar resultados, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo.” (CHUERI, 2008, p. 56).

O modelo de Tyler, em 1942, era consignado ao paradigma da racionalização científica, até então utilizado nos processos industriais, correlacionado diretamente com a preocupação com os resultados (produto) referentes ao cumprimento eficiente dos objetivos previamente planejados para o programa. Sendo assim, a avaliação se desenvolve de acordo com “[...] o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19-20).

Nesse espectro, a avaliação, para Tyler, está identificada como um processo de investigação de valores, devendo verificar, periodicamente, a eficiência e/ou ineficiência das escolas e sistemas de ensino. Para tanto, a eficiência estaria associada às coincidências e discrepâncias entre o prometido (objetivo) e o cumprido (resultado), levando em consideração o maior grau de custo-benefício. Segundo Vianna (2000), a avaliação educacional teria como finalidade promover a eficácia escolar e de seus métodos educativos; a óptica da escola passa a ser rentável, produtiva, eficiente e útil ao desenvolvimento econômico, configurando-se como um modelo avaliativo cuja

Característica marcante da avaliação científica educacional contemporânea passa de um ambiente microavaliativo para um espaço macroavaliativo, visando ao programa e à estrutura educacional como um todo, expandindo-se aos propósitos educacionais, aos currículos e suas relações com os sistemas sociais, econômicos e políticos. (DEPRESBITERIS, 1989, p. 5).

Começa a ocorrer uma preocupação com a *accountability*, com a prestação de contas, metodologia utilizada pelo poder público na rendição de contas à população dos serviços que oferece, assim como por agências financiadoras. As reformas na administração pública mobilizadas desde a metade do século XX focalizaram a eficiência e a eficácia em favor das quais foi introduzida a descentralização dos serviços (ABRUCIO, 1997). Essas reformas pautaram-se, inicialmente, no modelo administrativo puramente gerencial, com a lógica de mercado sendo transposta à gestão pública. A atenção concentra-se na *accountability*, na eficiência e no controle da qualidade.

Tendo em vista que os objetivos são expressos em termos de desempenhos específicos do estudante e são medidos por testes referenciados a normas ou a critérios, “A abordagem proposta por Tyler é a produtividade, *accountability*.” (VIANNA, 2000, p. 65). As inovações de Tyler passaram a ser disseminadas e experienciadas, gerando refutações e contestações, às vezes, bastante acaloradas.

Cronbach (1963), epistemólogo da segunda geração, apresentou crítica ao modelo de Tyler quanto à ideia de restringir a avaliação aos aspectos rotineiros e ritualísticos da mensuração. Sua concepção de avaliação vai além de limitá-la aos resultados finalísticos dos objetivos. Compreendia o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem e considerava que ela não poderia ficar refém de um único escore. Para Cronbach (1963), a avaliação exige uma coleta de dados diversificada a fim de viabilizar uma melhor descrição dos currículos e programas educacionais e possibilitar intervenções dos especialistas no processo de aprimoramento das atividades educacionais.

As posições de Scriven (1967) e Stake (1967), clássicos da terceira geração da avaliação, introduziram novas refutações em face do modelo objetivo de Tyler, ampliando os pontos levantados por Cronbach. Scriven (1967) defendeu a obrigatoriedade do avaliador de determinar o valor e o mérito do que está sendo objeto da avaliação e se contrapôs à avaliação exclusiva em *goals* (objetivos), devido à impossibilidade para o julgamento do valor ou mérito dos objetivos.

Scriven (1976) define avaliação como a determinação sistêmica e objetiva do valor e do mérito de um objeto. Nessa linha, um objeto só possui qualidade se apresentar valor, atender às necessidades previstas pelas partes interessadas, apresentar mérito e promover resultado eficaz e eficiente. Um objeto pode exibir apenas mérito, mas jamais terá valor sem a presença de mérito. Entende-se, assim, que um objeto sem mérito, ou seja, que não faz bem o que se propôs a fazer, não atende às necessidades de seus *stakeholders*, logo não tem valor.

Trazendo a concepção de Scriven para o contexto educacional, a eficiência e a eficácia da escola e/ou do professor podem ser medidas a partir de critérios (taxas de evasão, de aprovação, de reprovação, etc.) e de testes padronizados de desempenho escolar, atribuindo, assim, o mérito institucional e/ou profissional. Porém, o julgamento de valor da escola e/ou do professor vai além do reconhecimento do mérito, precisa atender às necessidades das partes interessadas do sistema educacional. Portanto, ações de determinada organização escolar ou de implementação de políticas, programas e projetos educacionais

podem ser avaliadas quanto ao julgamento de mérito, isto é, do reconhecimento do grau de eficiência e de eficácia, como também quanto ao seu valor, relevância e impacto social.

Para Scriven (1976), os especialistas em avaliação deveriam avaliar os resultados, julgar os objetivos e tirar conclusões sobre o valor global dos programas. Ou seja, o avaliador intencionalmente ignora os objetivos enunciados de um programa e busca todos os seus efeitos, independentemente de qualquer retórica relativa ao que o programa pretendia produzir. Conforme Scriven, a vantagem é que o avaliador que não se refere aos objetivos pode descobrir efeitos importantes não previstos que o avaliador que se reporta aos objetivos não percebe devido à sua preocupação com os objetivos estabelecidos. Assim, os avaliadores devem julgar tanto os objetivos quanto os resultados (VIANNA, 2000).

Stake (1967) criticou o modelo *tyleriano* ao afirmar que a avaliação não deveria ter um caráter meramente episódico, mas permitir uma compreensão de todo o processo, através de um levantamento amplo de informações para a tomada de decisões em bases realistas.

Stufflebeam, expoente da quarta geração, apesar de considerar importante esboçar os objetivos a serem alcançados na avaliação, empregou novos elementos ao ato de avaliar. O ponto central de seu modelo não é o objetivo, mas a tomada de decisões. Stufflebeam (1971) ampliou a concepção de avaliação ao considerá-la uma atividade contínua e processual que envolve quatro tipos de avaliação (contexto, insumo, processo e produto – CIPP). Distinto da concepção *tyleriana*, o modelo CIPP tem orientação formativa para a tomada de decisão e orientação somativa com viés de prestação de contas (*accountability*).

As críticas feitas a Tyler, geralmente, relacionam-se ao seu individualismo metodológico para a validação dos currículos, por meio de contrastes entre a predição dos objetivos pretendidos e os resultados coletados, e à limitação do modelo para a reformulação das experiências curriculares, visto que a avaliação educacional exige coleta de informações diversificadas, descrição dos currículos ou programas educacionais que identifiquem os elementos que merecem sofrer interações e tomadas de decisão no processo para o aprimoramento das atividades educacionais.

Depresbiteris (1989, p. 7-9) também faz crítica às posições de Tyler, considerando que ele “[...] pecava por considerar a avaliação como atividade final de alcance dos objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual concorre julgamento de valor.”.

Segundo Vianna (2000), a reação mais exacerbada contra a avaliação por objetivos partiu de Parlett e Hamilton (1972). Eles a rejeitavam por muitos aspectos: pela

influência da tradição psicológica, pela ausência de uma abordagem sociológica que considerasse os valores humanos e pelo quantitativo do modelo por objetivos.

Apesar das críticas, Escudero (2003, p. 6-7) comenta que:

Tyler lançou os fundamentos de um modelo de avaliação que vai sendo desenvolvido com o passar do tempo. As premissas teóricas de Tyler influenciaram outros estudos, dentre eles, a teoria da taxonomia dos objetivos, de Benjamin Bloom, na década de 1950, que prevê uma estrutura de organização hierárquica para os objetivos educacionais e que também classifica os tipos de aprendizagem em cognitivo, afetivo e psicomotor, criando subdomínios para estes campos.

A tendência norte-americana, baseada no positivismo, foi absorvida pelos autores brasileiros, que, ao longo da década de 1970, dedicaram-se a fornecer informações e orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais ancoradas nos princípios de Tyler. Tal influência também esteve presente na elaboração de leis e decretos federais e estaduais sobre avaliação escolar de educação básica (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013).

Com a racionalização científica, a avaliação educacional avançou muito, ocorreu uma evolução epistemológica que foi incorporando, paulatinamente, novos conceitos, finalidades, métodos e também redimensionando aspectos relacionados à dimensão política e à prática da avaliação. Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, a literatura, nesse campo, proliferou-se: “[...] Se na fase pré-tyleriana a avaliação foi confundida com medida, na era tyleriana predominou, em sua essência, a valorização tecnicista dos objetivos educacionais que, inclusive, mantêm-se na avaliação de programas até os dias atuais [...]” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 5).

Contudo, as ideias de Tyler têm dominado a teoria e o desenvolvimento da avaliação em larga escala. Os testes padronizados de validação dos objetivos educacionais e curriculares, apesar de terem sofrido atualizações com as novas técnicas de elaboração e correção dos itens, ainda assim, comumente, são empregados para verificar a eficiência e a eficácia das escolas.

No próximo capítulo, ver-se-á que os testes padronizados para aferir o mérito (eficácia e eficiência) das instituições escolares, as inovações técnicas de elaboração e a correção dos itens estão presentes nos sistemas de avaliação no Brasil, os quais vêm se aperfeiçoando lentamente, mas ainda apresentam problemas e carecem de mais estudos e discussões.

3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO BRASILEIRA PARA AS SÉRIES INICIAIS

A educação está presente como um direito social e dever do Estado na Constituição Brasileira de 1988 (CF/1988). No entanto, a garantia do direito à educação implica o papel responsável e ativo do Estado em assegurar a oferta do ensino em condições de igualdade para todos. A CF/1988 designa que essa igualdade de condições se materialize, garantindo-se um padrão de qualidade.

Na vigente constituição, o termo “qualidade”, em virtude de sua multiplicidade de sentidos, ganhou vários significados:

A partir da década de 1940, a construção de prédios escolares; a partir do final da década de 1970 e durante a década de 1980, associada à permanência com sucesso na escola; a partir da década de 1990, a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos, medida pela aplicação de testes avaliativos. (OLIVEIRA; ARAÚJO apud NETO, 2014, p. 179).

Pode-se observar que, embora o significado do termo “qualidade” não tenha ficado explícito na CF/1988, este foi tomando, com o passar do tempo, conotações mediante as necessidades e as exigências da sociedade brasileira. As condições de infraestrutura do ambiente escolar, a democratização do acesso à escola, as oportunidades educacionais e a universalização da educação básica já estiveram no centro das discussões acerca do acesso e da qualidade da educação no Brasil.

Iniciada em meados dos anos 1980 e presente atualmente, o centro das atenções do governo tem sido privilegiar a realização de medidas de desempenho cognitivo como uma das estratégias para aprimorar a qualidade da educação. O que mudou da década de 1980 para os dias atuais foi a abrangência da avaliação e os usos que se fizeram de seus resultados.

Desde a CF/1988, passando pelas sucessivas medidas provisórias, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, pelo Plano Nacional de Educação e por vários decretos, constata-se um avanço no desenvolvimento e na implementação de políticas de avaliação em larga escala para aferição quantitativa e qualitativa da educação nacional. Nesse contexto, a avaliação em larga escala¹⁰ foi massivamente implementada

¹⁰ “Avaliações externas, assim denominadas porque são definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas, de certa forma em contraposição com as avaliações internas, estas conduzidas por professores. Essas avaliações externas, tendo em conta sua abrangência, também são denominadas de avaliações em larga escala, ressaltando sua visibilidade e, em decorrência, sua face de política pública em educação.” (ALAVARSE, 2013, p. 1).

pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade e contribuir para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando à sua melhoria quantitativa e qualitativa.

No Brasil, os primeiros estudos com o objetivo de estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural). Esse programa foi implementado em 1980, com o intuito de avaliar a proficiência e as diferenças socioeconômicas entre os alunos, procurando identificar as variáveis contextuais do processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto Edurural, financiado pelo Banco Mundial, coletou dados nos anos de 1981, 1983 e 1985, nos Estados do Ceará, Pernambuco e Piauí. A avaliação foi amostral e contemplava testes de conhecimento com discentes de 2ª e 4ª série do ensino fundamental (atualmente, 3º e 5º ano, respectivamente), em 603 escolas rurais (VIANNA, 2014). Vale acrescentar que essa avaliação não se restringiu a aferir a qualidade do ensino da escola rural, visto que o Projeto Edurural ainda realizou seis estudos de caso sobre a atuação dessas escolas nos limites das relações socioeconômicas e culturais locais.

Os resultados revelaram que o desempenho e o rendimento dos educandos ficaram aquém do esperado, aliás, mostraram que as crianças daqueles estados do Nordeste apresentavam uma aprendizagem dos conceitos básicos visivelmente prejudicada e que os professores não estavam preparados para enfrentar as condições estruturais precárias e o excesso de alunos (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991).

Ainda na década de 1980, em diversos países, ocorreu um crescente interesse pelas avaliações de sistemas educacionais, o que culminou na criação de sistemas de avaliação em larga escala. No Brasil, não foi diferente, as discussões sobre o tema resultaram na implementação institucional de sistemas de avaliação como estratégia para melhorar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Em 1987, houve a sistematização de um programa de avaliação que tinha por objetivo coletar informações acerca do processo educacional, denominado Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (SAEP). A intenção governamental era criar mecanismos de avaliação da educação que fossem aplicados nacionalmente, ampliando-se a abrangência da avaliação proposta pelo Projeto Nordeste, o Edurural, para todo o Brasil, utilizando a mesma metodologia já empregada (NETO, 2007).

Em 1990, o SAEP foi substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a fim de se adequar à nova nomenclatura educacional instituída pela CF/1988, permanecendo até hoje como denominação do sistema nacional de avaliação. A

implementação do SAEB é fruto de um contexto de aproximação e de colaboração entre o governo brasileiro e organismos internacionais, que deveria se adequar a uma tendência internacional de busca pela melhoria de qualidade e de avaliação.

Em 1994, com a Portaria nº 1.795, institucionalizou-se o SAEB como um processo nacional de avaliação (BRASIL, 1994). Segundo a portaria, o SAEB deveria: contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social de seus resultados; aplicar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação; mobilizar recursos humanos; proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos.

A avaliação passou a ocorrer de modo bienal, focando dois componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A característica do SAEB é ser uma avaliação amostral aplicada a aprendizes de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio, envolvendo estudantes das redes pública e privada, das zonas urbana e rural, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização urbana ou rural, por dependência administrativa, por unidade da federação e por região na totalidade do país. Além de mensurar o desempenho dos alunos, são coletadas informações atinentes às características dos discentes, dos professores e dos diretores, bem como da infraestrutura e dos equipamentos da escola.

Na avaliação do SAEB de 1995, já foi possível o uso da teoria da resposta ao item¹¹ (TRI) e das matrizes de referência¹². Com efeito, o SAEB passou a medir e a acompanhar a evolução da proficiência dos educandos em Matemática e em Leitura. A elaboração das escalas de proficiência, construídas com base na TRI, tornou possível comparar os resultados dos alunos, agrupados em unidades de mensuração determinadas, ao longo do tempo e entre as diferentes séries, abandonando a teoria clássica de testes (TCT) (ou teoria clássica das medidas) adotada até 1993 (BONAMINO; FRANCO, 1999).

¹¹ “A TRI é uma modelagem estatística utilizada na área de avaliação de habilidades e conhecimentos, na qual são levados em conta a discriminação (que ajuda a diferenciar a habilidade dos alunos), o acerto casual e o grau de dificuldade.” (CERDEIRA, 2015, p. 33).

¹² “As matrizes de referência do SAEB orientam o processo de construção de provas e dos itens que as compõem. Elas traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais e a nova LDB. Essas competências são traduzidas objetivamente em termos de diversas habilidades, evidenciadas pelas respostas dos alunos aos itens da prova.” Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Em meados da década de 2000, no Governo Lula (2002-2010), observam-se mudanças nos modos de financiamento da educação básica. Destacam-se nesse período a instituição da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2005, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007.

Em 2005, o SAEB passou por uma reformulação, chamando-se oficialmente de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e adotando a Prova Brasil. Essa mudança objetivou a obtenção de dados mais detalhados sobre a realidade educacional. Diferentemente do SAEB, com os resultados da Prova Brasil, o sistema tornou-se capaz de avaliar o desempenho do ensino fundamental de cada escola por estados e municípios, não mais apenas por regiões e estados.

A Prova Brasil utiliza a TRI e as escalas de proficiência do SAEB, mas tem como objetivo avaliar censitariamente, a cada dois anos, o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática dos alunos de 4ª e 8ª série do ensino fundamental (atualmente, 5º e 9º ano, respectivamente), contemplando as redes de ensino que ampliaram o ensino fundamental para nove anos, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 educandos matriculados na série avaliada. Além dos testes, são aplicados questionários contextuais para diretores, professores, alunos, ademais de se inquirir tais indivíduos quanto às instalações físicas das escolas (NETO, 2007).

Nesse sentido, o foco da avaliação educacional no Brasil, que antes, com a experiência do Edurural, voltava-se para o rendimento escolar dos estudantes, deslocou-se, com o SAEB, para as políticas de avaliação do sistema educacional, aplicada para diagnóstico e planejamento, evoluindo com a Prova Brasil para monitorar o desempenho individual de todas as escolas públicas de nível fundamental.

Em 2007, os resultados da Prova Brasil passam a compor um índice destinado a aferir a qualidade da educação básica. Esse índice, conhecido oficialmente como IDEB, é calculado a partir dos dados sobre rendimento (aprovação e evasão escolar, ou fluxo escolar) obtidos no censo escolar e das médias do desempenho em Leitura e em Matemática na Prova Brasil. Em razão disso:

[...] o IDEB foi proposto como um estímulo às escolas para investirem mais no processo de ensino-aprendizagem, mas sem que haja muita reprovação, pois a

metodologia do IDEB penaliza a escola que usa a reprovação como estratégia pedagógica, atribuindo-lhe valores mais baixos. (SOARES, 2011, p. 10).

Com o IDEB, as redes de ensino e as escolas passaram a ter informações mais precisas quanto aos seus rendimentos escolares e às metas que deveriam ser atingidas, provocando uma “corrida” dos sistemas municipais e estaduais de ensino por melhores desempenhos. Para alguns estudiosos, como Neto (2014, p. 187), esse índice tem provocado pressões para o aumento das proficiências em Leitura e em Matemática, no sentido de induzir “[...] uma redução do currículo, que estaria moldando-se às Matrizes de Referências dos testes. Além disso, por conta dessa pressão, as escolas podem centrar uma boa parte de suas atividades na preparação para os testes [...]”.

Embora a Prova Brasil e o IDEB tragam pistas sobre esse diagnóstico e sirvam como ponto de partida para que tanto o poder público quanto os profissionais da educação possam investir na melhoria do processo de ensino, também apresentam riscos. Como aspecto negativo, é possível considerar a hipótese de que, em algumas escolas, tenda-se a ensinar de modo voltado para os objetos de avaliação (leitura e resolução de problemas) e, por conseguinte, para o formato da prova, com itens de múltipla escolha, configurando-se no reducionismo curricular e didático. Ademais, como outro efeito colateral, há o registro de atividades escolares de organização de “simulados” de aplicação de provas padronizadas. Mais grave ainda seria converter as avaliações externas em orientadoras privilegiadas das avaliações internas, intervindo diretamente nos processos formativos educacionais. Por esse motivo, a Prova Brasil e o IDEB não devem ser interpretados como indicadores determinantes de qualidade da educação básica, pois:

[...] fazer deles o único procedimento para indicar a qualidade da escola e pautar iniciativas de políticas educacionais seria negar-se a enfrentar uma realidade que, por sua complexidade, demanda outros instrumentos e medidas, principalmente aquelas capazes de garantir as condições de existência e funcionamento das escolas, compreendidas em suas dimensões de infraestrutura material, pedagógica e profissional. (ALAVARSE, 2012, p. 7).

Nesse período, a qualidade da educação, medida por testes avaliativos, marca uma nova era, a era da responsabilização dos agentes públicos pelos resultados atingidos nas avaliações externas. Com a *publicização* dos resultados da Prova Brasil e do IDEB, espera-se a mobilização dos agentes públicos, da comunidade escolar e das famílias na busca pelas melhores escolas, o que estimularia ainda mais as instituições a buscarem a qualidade do ensino.

Em 2007, o PDE instituiu o “Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação”, cujo escopo é elevar a média do IDEB dos anos iniciais para a nota 6 até 2022. Dessa forma, ter-se-ia, de acordo com esse texto governamental, uma educação considerada de qualidade se comparada ao contexto mundial. A escala do IDEB vai de 0 a 10, mas, como esclarece Soares (2011), não há uma analogia dessa escala com a escala de notas usada nas avaliações internas da escola. O autor esclarece que os valores extremos, acima de 8 e abaixo de 2, são quase impossíveis e que os valores acima de 6 e abaixo de 3 são mais raros.

Ao longo de 2007, em decorrência de demandas cada vez mais crescentes em relação à avaliação do processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou a Provinha Brasil. Essa avaliação tem adesão voluntária por parte de estados e municípios e visa disponibilizar instrumentos de avaliação, de análise de dados e de resultados, com a finalidade de melhorar o processo de alfabetização das crianças desde as etapas mais precoces da escolarização, quando ainda existe, em função do tempo, possibilidades de intervenção. No entanto, ela se difere da Prova Brasil, haja vista que os dados não são coletados e processados pelo INEP, sendo os profissionais da escola que a aplicam.

Essa avaliação, em seu desenho atual, testa os alunos no segundo ano de escolaridade nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática no início e no final de cada ano, utilizando Teste 1 e 2, respectivamente, em cada um desses momentos. O teste é composto por itens de múltipla escolha, divididos em três tipos:

[...] aqueles que o professor lê totalmente o item e os alunos marcam a alternativa correta; outros em que o professor lê totalmente o item e os alunos marcam a alternativa correta; outros em que o professor lê uma parte do item, o aluno, a outra, e, então assinala a resposta correta; por fim, itens que o aluno lê sozinho e marca a alternativa correta. (NETO, 2014, p. 188).

A fim de auxiliar o entendimento dos professores sobre os resultados da Provinha Brasil, foi apresentada uma interpretação pedagógica de cada um dos cinco níveis de proficiência do teste, sendo que cada nível de proficiência compreende um número de acertos. É assim que os educandos são classificados, segundo seu estágio de alfabetização. Esse modelo de aferir os resultados da criança com relação ao seu estágio de alfabetização apresenta controvérsias, pois tenta enquadrar o complexo e dinâmico processo de alfabetização em uma determinada categoria. Outra crítica feita à Provinha Brasil refere-se ao fato de o teste ser construído com base numa matriz de referência que não

necessariamente reflete o praticado na escola, que, por conseguinte, ainda será usada para análise dos resultados numa descrição fechada, associando um número de acertos de itens, independentemente do item que o aprendiz acertou. Em face disso, corre-se o risco de a Provinha Brasil repetir o esquema do SAEB e da Prova Brasil, isto é, de se transformar em mais um teste para monitorar a escola e seus professores.

A política de avaliação brasileira para as séries iniciais não findou com a introdução da Provinha Brasil. A partir de 2012, com o lançamento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa¹³ (Pnaic), implantou-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para testar os estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental. Essa avaliação é censitária e tem por objetivo verificar o último ciclo de alfabetização das escolas públicas. Diferentemente da Provinha Brasil, a ANA é obrigatória para todas as redes de ensino, que devem realizá-la e enviar os resultados para o INEP.

O pacto traz uma inovação, que é a premiação por desempenho escolar. As escolas que apresentarem os maiores progressos na ANA serão agraciadas com prêmio em dinheiro, sendo uma parte do valor destinada à premiação da equipe escolar. Com essa iniciativa, o Governo Federal aproxima-se de práticas já desenvolvidas por alguns entes federados que premiam a *performance* das escolas. Nesse caso, o sistema de avaliação brasileiro utiliza mecanismos de incentivo que envolvem as premiações com base no desempenho do educando. A tendência atual é a de que os resultados das avaliações externas sejam utilizados para responsabilização dos atores educacionais.

Pode-se dizer que, no Governo Lula e posteriormente no Governo Dilma, os sistemas de avaliação se expandiram, sobretudo voltados para as séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de duração de cinco anos, são testados quatro vezes pelo Governo Federal: “[...] no 2º ano, por duas vezes, com a Provinha Brasil, no 3º ano, com a ANA, e no 5º ano, com a Prova Brasil, todos de forma censitária.” (NETO, 2014, p. 192). Sem contar as avaliações no âmbito estadual e municipal de ensino, que vêm, desde a década de 1990, empreendendo modelos de testes para averiguar o desempenho escolar dos discentes, correlacionando a qualidade da oferta de ensino de suas redes.

Conclui-se que, nos últimos anos, o Governo Federal tem aumentado o número de testes e a abrangência dos já existentes, atribuindo a isso um caminho para aprimorar as aprendizagens e para obter melhor desempenho escolar. As medidas de desempenho

¹³ “[...] programa do Governo Federal que tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.” (NETO, 2014, p. 191).

cognitivo estão sendo cada vez mais utilizadas como estratégia para aprimorar a qualidade da educação brasileira. Inclusive, isso se reflete no crescente número de estados e municípios que estão testando seus estudantes nas séries iniciais, repetindo, muitas vezes, os mesmos procedimentos dos testes federais sobre as mesmas escolas. Contudo, o que se observa nas escolas é uma preocupação com os resultados, e não com os processos educacionais, sobretudo quando os resultados dos testes são atrelados à premiação e à bonificação escolar.

Neto (2014, p. 199) afirma que “[...] não é que as medidas realizadas com os testes não tenham significado e importância alguma, mas sim que têm, no geral, pouca capacidade de influenciar o trabalho pedagógico da escola.”. Em discordância, Brooke (2013, p. 337) argumenta que as secretarias de educação no Brasil, sejam estaduais ou municipais, vêm adotando seus próprios sistemas em virtude das pressões políticas, visto que o desempenho educacional brasileiro é muito baixo se comparado ao de outros países, bem como “[...] pela tese de que, por diversos vícios da estrutura do serviço público e da profissão de magistério, faltam incentivos para as escolas darem prioridade à aprendizagem.”.

O sistema de avaliação educacional no Brasil segue a tendência mundial de expor os resultados, premiando aquelas instituições e seus profissionais que realizam o trabalho a contento, ou apontando aqueles que não o fazem, na esperança de que, nas próximas medições, principalmente por conta da pressão dos resultados, eles apresentem melhores resultados do que os anteriores. Essa tendência está fundamentada na lógica produtivista que concebe a educação como mercado e o ensino como mercadoria, assunto a ser tratado no próximo capítulo.

4 DA RELAÇÃO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A LÓGICA ECONÔMICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

A década de 1990 ficou marcada pela implementação de políticas neoliberais tanto no Brasil como em diversos países. A nova ordem mundial, intitulada de globalização econômica, incidiu na reestruturação produtiva, na consolidação do neoliberalismo e na reconfiguração do papel do Estado.

O fenômeno da globalização fez ressurgir o capitalismo com uma nova roupagem, alicerçado em critérios de eficiência e de eficácia econômica de acordo com os interesses do mercado, influenciando o campo da educação de modo significativo (ANTUNES; ALVES, 2004; FRIGOTTO, 1993; OLIVEIRA, 2005; VIEGAS; ANGELLUCI, 2004).

Imprimiu-se uma reforma na regulamentação das políticas educativas, com programas educacionais que focalizam a escola como unidade do sistema, transformando-a em núcleo de gestão e de planejamento. Segundo Freitas (2004) e Santos (2004), esses programas são aplicados diretamente nas escolas, tanto no sentido de incentivar ações quanto no sentido da avaliação dos resultados.

Tais programas e projetos têm sido financiados por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, e conduzidos por órgãos de cooperação técnica, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que norteiam o ideário de educação para todos, com base nos parâmetros de produtividade, eficácia e qualidade.

Nessa perspectiva, a função social da educação, no contexto neoliberal, subordina-se, de forma controlada, para responder às demandas do capital, e a escola fica com um papel estratégico de formar o trabalhador para o processo de produção. Nesse caso, “[...] as lógicas da eficácia e da qualidade que chegam à escola ocultam, sim, lógicas neoliberais [...]” (CHARLOT, 2013, p. 46), evidenciando que:

[...] a educação tem sido influenciada pelos padrões do ‘mercado’, centra seus princípios e práticas na racionalidade mercantil, produtividade, competitividade e flexibilidade. Ajusta-se aos padrões da ‘condição pós-moderna’, motivada por valores midiáticos e por ideais de mistificação da realidade [...]. (SILVA; LENARDÃO, 2010, p. 527).

A teoria do capital humano (TCH), formalizada por Schultz (1971), evidencia que o aumento no investimento no capital humano é um importante fator para o desenvolvimento econômico. Consoante Schultz (1971), o investimento na capacidade humana pode implicar o desenvolvimento na área econômica e no campo competitivo de

diversos países. Esse investimento pode aumentar os ganhos produtivos do trabalhador, ganhos esses econômicos e também sociais.

Com base nesse pressuposto, pode-se explicitar que a TCH prega e deposita fortemente o investimento na educação como forma de provocar uma modificação social. Desse modo, a TCH postula que, quanto mais se investir em apreensão de conhecimentos, maior será o valor agregado para o sujeito atender às necessidades/exigências do mercado e maior será a chance de ele obter o sucesso pessoal. Por outro lado, a TCH coloca esse feito como responsabilidade individual, em que vai depender do interesse, da aptidão e do esforço individual para se atingir o mérito. Nesse sentido, a sociedade tende a se dividir entre os aptos e os não aptos, uma vez que:

[...] os indivíduos que mais merecem por seu esforço e maior escolaridade devem assumir o topo da hierarquia social e ter melhor situação econômica e política. Ocorre a relação direta entre melhor qualificação profissional e maior escolarização de uma pessoa com a diminuição de sua pobreza. (SILVA; LENARDÃO, 2010, p. 519).

A partir da concepção da TCH, padronizar, avaliar e controlar são as palavras de ordem do sistema educacional e se desdobram nos processos pedagógicos da escola básica, através do currículo mínimo, das avaliações externas e das políticas de gestão por resultados.

Com relação a padronizar, as matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais delimitam os conteúdos programáticos, reduzindo o currículo prescritivo à base nacional curricular comum, que, por conseguinte, limita o direito de aprender do educando aos conteúdos que serão exigidos nos processos produtivos, ou seja, nas avaliações externas.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o 'básico' [...], assumido ali como o domínio que é considerado 'adequado' para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. (FREITAS, 2014, p. 1090).

No quesito avaliar, nos últimos 20 anos, as avaliações externas têm ocupado um lugar central na escola. Exemplo disso é o cabedal de instrumentos avaliativos institucionalizados pelo sistema educacional brasileiro, como: Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), dentre outros, os quais confirmam a posição de centralidade da categoria da avaliação no âmbito pedagógico. Como cita Freitas (2014, p. 1092):

[...] por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola.

Em outras palavras, a avaliação cumpre o papel controlador que cabe ao Estado, visto que, ao mesmo tempo que confere os resultados de desempenho escolar, influencia decisivamente as práticas pedagógicas e de gestão escolar. A escola, de posse dos resultados alcançados, inventa e reinventa atividades dirigidas, aulas de reforço, simulados, etc., com o fito de atingir a eficácia e a qualidade escolar, enquadrando-se, assim, no modelo produtivista e mercadológico da teoria do capital humano.

No contexto atual, percebe-se que cada vez mais a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (especialmente Português e Matemática) na escola. Além disso, há a repercussão desse evento em outras categorias pedagógicas. Por meio da pressão crescente das avaliações externas, o professor e a escola elegem qual conteúdo e qual método de trabalho que mais atendem a essa lógica (FREITAS, 2014).

Com o emprego da gestão por resultados e do currículo mínimo alinhado às proficiências de desempenho aferidas nas avaliações externas, completa-se a tríade de padronização, avaliação e controle do sistema educacional. A gestão por resultados opera na concessão de títulos de excelência escolar, premiação e bonificação dos docentes, condicionada ao alcance das metas e dos índices preestabelecidos. Como afirma Freitas (2014, p. 1093):

[...] o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras).

Com a gestão por resultados, as escolas e seus atores educacionais entram na dinâmica do estímulo x reforço, em que os professores são estimulados a trabalhar com foco no resultado “desejável” nas proficiências de desempenho das crianças e dos jovens, tendo como reforço as políticas de recompensas sociais e financeiras.

O fato é que, geralmente quando o educador sente-se pressionado pelo sucesso da criança nas provas da avaliação externa para a obtenção de bônus ou de remuneração variável em seu salário, isso interfere irremediavelmente na relação professor-aluno e sela, muitas vezes, o destino da criança (FREITAS, 2014). Não obstante, associadas a isso, as

pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como a divulgação das listagens de educandos e de docentes com melhor desempenho nos exames externos que são afixadas nas salas de aula ou em outros locais da escola, as quais acabam classificando os estudantes e gerando um clima escolar competitivo e desigual.

De acordo com Freitas (2014), a receita para se obter uma boa gestão é ter maior controle sobre o processo educativo, sobre a padronização do conteúdo da escola e sobre seus resultados. Para esse autor, a receita é rápida e simples:

1) Definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios. (FREITAS, 2014, p. 1094).

Porém, Freitas (2014) comenta que as consequências da gestão por reconhecimento de mérito ou demérito são as mais duras possíveis, visto que a associação entre desempenho dos discentes e pagamento dos educadores, com remuneração variável ou com bônus anual, tende a turbinar definitivamente a rede de relações entre escolas e intraescola, que se torna conflitiva e concorrencial.

Ao padronizar um suposto rendimento como adequado e necessário à sociedade vigente, determina-se um eixo padrão a que todas as crianças dentro da “normalidade” devem atender. As crianças são comparadas entre si dentro da própria escola e entre escolas. Caso venha a apresentar algum desvio do padrão de “normalidade”, designa-se a psicopatologia das aprendizagens e da adaptação escolar (JERUSALINSKY, 1999).

A imposição de um ritmo único, de fora para dentro, priva o aprendiz de seus desejos, vontades e particularidades pessoais. A criança fica à mercê de acompanhar a velocidade estipulada por outrem como padrão preestabelecido de desempenho da aprendizagem. Isso gera inúmeras dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor, não raro, acaba por fazer diferenciações em sala de aula, distinguindo os alunos aptos e competentes daqueles considerados inaptos e incapazes.

Desse modo, a criança estigmatizada por não acompanhar tal padrão acaba por ficar segregada e excluída, ocasionando, em vários casos, a baixa autoestima, o desinteresse escolar e a evasão. Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é pedagogicamente um indutor de exclusão (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1971).

É comum o professor criar, seja mediante o padrão de “normalidade”, seja mediante os resultados das proficiências desejáveis, uma autoimagem da criança, um estândar, um sujeito infantil suposto como normal. A autoimagem é um poderoso instrumento de motivação ou de desmotivação na dependência de seu conteúdo e tem relação com a própria identidade cultural do estudante (FREITAS, 2014).

A partir dessa discussão, pretende-se chamar a atenção para a ordem que permeia a teoria do capital humano e dá formato às políticas educacionais brasileiras, a qual, por conseguinte, incide nos processos pedagógicos da escola. A lógica neoliberal chega à escola modelada por meio do currículo, da avaliação, das políticas de reconhecimento e de premiação, que tende a padronizar e a controlar a cultura escolar, definindo o dia a dia da instituição. Em consequência, os aprendizes que não se saem bem nos testes são estigmatizados por não se adequarem ao padrão de qualidade preestabelecido. Logo, aqueles alunos que se desviam do estândar, da normalidade, do alcance do bom desempenho, sofrem com a discriminação e com o preconceito de serem considerados discentes não aptos às competências e às habilidades exigidas pela sociedade vigente.

Com efeito, corre-se o risco de rotular e de estigmatizar crianças por não se saírem bem nos testes estandardizados, culpabilizando-as pelo fracasso, abstraindo fatores contextuais que envolvem o processo de aprendizagem do educando. Essa lógica perversa faz parte de uma série de políticas que toma por base o *accountability* e que se espalha pelo mundo, conforme se verá no capítulo subsequente.

5 ACCOUNTABILITY: PRIMEIRAS IM(PRESSÕES)

Em face dos vários modelos de *accountability* que estão em construção, é preciso refletir acerca do conceito dessa política a fim de superar visões abreviadas.

As políticas de *accountability* estão implicadas em três variáveis articuláveis entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Embora autônomas, estas variáveis possuem forte congruência, constituindo, integradamente, pilares de um processo de *accountability* numa perspectiva que procura suplantar a descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de *accountability*'. (AFONSO, 2009a, p. 14).

O pilar da avaliação caracteriza o *ex-ante* e o *ex-post* desse processo. Como explica Afonso (2010, p. 151), a avaliação pode tanto anteceder a prestação de contas como ocorrer entre esta e a fase da responsabilização. Em qualquer uma dessas situações, a avaliação serve ao propósito de “[...] produzir juízo de valor sobre uma determinada realidade social [...]”, permitindo o levantamento, o tratamento e a análise de informações. A esse respeito, o referido autor adverte que:

[...] sem a garantia de processos credíveis, válidos e fidedignos de avaliação, os quais permitam emitir juízo de valor sobre práticas, instituições, contextos e políticas, ‘ficam prejudicadas as formas de prestação de contas e de responsabilização, ou seja, uma parte fundamental dos processos de *accountability*’. (AFONSO, 2009a, p. 15).

A variável da prestação de contas consubstancia o momento da justificação, da informação, da produção de argumentações e da elaboração e *publicização* de relatórios. A prestação de contas, explicam Brooke e Cunha (2011, p. 21), quando aplicada especificamente à escola, “[...] significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população.”.

Com relação ao pilar da responsabilização, este atende ao pressuposto da atribuição de responsabilidades dos atos praticados pelos atores educacionais. Numa perspectiva participativa e democrática, a responsabilização implica a capacidade de responder pelas ações empreendidas de modo a obter a assunção autônoma de responsabilidades (AFONSO, 2010).

Os ingredientes básicos dos sistemas de responsabilização implantados durante as últimas décadas, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, são quatro:

[...] a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. os critérios para

a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente conseqüências). (BROOKE, 2006, p. 380).

A política de responsabilização adotada, comumente, tem como base os resultados da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as conseqüências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos educandos. Nessa perspectiva, a partir da proficiência alcançada, os gestores públicos estabelecem recompensas ou sanções para os atores educacionais.

Não obstante, especialmente nas duas últimas décadas, assiste-se, nos países capitalistas ocidentais, à disseminação de políticas de avaliação em larga escala, de prestação de contas e de responsabilização sem necessária correspondência entre os pilares que constituem um sistema integrado de *accountability*. Propaga-se um discurso neoconservador voltado para o fortalecimento do Estado como mecanismo de controle social e de racionalização dos investimentos públicos, comumente têm sido adotadas versões de modelos *accountability* que põem em dúvida a eficácia dessa política (NARDI; SCHNEIDER, 2012).

Porém, o que se pode mostrar é que *accountability*, no contexto educacional, significa, acima de tudo, a associação entre resultados de aprendizagem e conseqüências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos. O grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo de indução pode ser calibrado de acordo com o tipo ou a seriedade das conseqüências; é comum rotular os níveis de pressão/indução mais altos de *high-stakes* e os mais baixos de *low-stakes*. Nessas expressões, o substantivo da língua inglesa *stake* significa “o valor colocado em jogo pelo apostador”, já os adjetivos “*high*” e “*low*” significam alto e baixo, respectivamente.

5.1 Cenários internacionais e nacionais da política de responsabilização

No âmbito internacional, especificamente no período pós-guerra (1958-1972), a avaliação educacional tornou-se impositiva em decorrência da urgência em diagnosticar as reais causas dos baixos rendimentos escolares. Nos anos 1960, época de recessão econômica nos Estados Unidos da América, houve uma grande preocupação com as desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais. De um lado, a sociedade americana exigia serviços de ensino de qualidade para educar e profissionalizar crianças e jovens, de outro, o sistema educativo, com viés mais econômico, preocupava-se com a alocação financeira rentável sem desperdícios.

Nesse contexto, foi decretada, por impositivo legal, a obrigatoriedade da avaliação de todos os programas educacionais dos Estados Unidos da América financiados pelo poder público. Em 1964, estabeleceu-se a *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) e criou-se o *National Study Committee on Evaluation*, iniciativas dos legisladores que emergiram da insatisfação da sociedade civil americana, que refutava a qualidade da educação no país. Com a avaliação educacional sistemática, o governo americano lançou uma nova perspectiva de avaliação de programas e práticas educativas, a qual incidia tanto para otimizar os investimentos públicos voltados à melhoria dos rendimentos escolares quanto para *publicizar* e prestar contas dos serviços educacionais (ESCUDEIRO, 2003).

A avaliação passa a ser fortemente associada à prestação de contas (*accountability*), o que implica uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assuma a sua responsabilidade na produção desses resultados (BROOKE, 2006; CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006; FERRER, 2006).

A necessidade por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se não só os alunos, mas os professores, os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006).

Ao longo das últimas décadas, nos Estados Unidos, o entusiasmo pelas medidas de responsabilização só tem aumentado. Brooke (2006) evidencia que o estímulo inicial foi a publicação, em 1983, do relatório *Uma nação em risco* (GARDNER et al., 1983), que desenhou um quadro alarmante de perda de competitividade provocada por um declínio nos padrões educacionais. As políticas de responsabilização foram reconhecidas pela legislação federal nos Estados Unidos, em 2001, recebendo o nome de Nenhuma Criança Deixada para Trás ou, em inglês, *No Child Left Behind* (NCLB).

O NCLB aumentou significativamente as obrigações dos estados na aplicação de avaliações, estipulou metas de *accountability* para escolas, distritos e estados e legislou sobre o ‘progresso anual aceitável’ em direção às metas de 2014 para todos os alunos e subgrupos de alunos por nível socioeconômico, raça, língua materna e necessidade especial. (BROOKE, 2013, p. 50).

Atualmente, os estados norte-americanos são disciplinados por leis que estabelecem padrões curriculares, testes alinhados com esses padrões, regras para a promoção e graduação de estudantes, metodologias direcionadas à *publicização* e à comparação dos resultados dos testes entre as unidades escolares. Em vários estados, existem também medidas

de incentivo e sanções compensatórias mediante o alcance sistemático do desempenho considerado mínimo.

Essa política educacional americana, baseada em metas, testes padronizados, responsabilização dos docentes pelo desempenho dos alunos e prêmios por desempenho, no Governo Obama, chama-se “corrida ao topo”. Conforme Amaral (2011), a “corrida” das escolas para atingir o topo do *ranking* utiliza como estratégia os mecanismos de premiação de educadores baseados no desempenho discente. Todavia, como a avaliação pode levar à perda dos adicionais, surgiram mecanismos para burlar o sistema, a exemplo de professores americanos que passaram a ensinar aos educandos os macetes para se saírem bem nos testes.

Essa realidade não é restrita aos Estados Unidos, visto que as disputas, no mercado global, entre as nações ricas por um lugar competitivo vêm levando os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos seus sistemas de educação. Tal competição desencadeou dos governos a adoção de práticas de monitoramento, controle e aprimoramento do sistema educacional, na perspectiva de que “[...] o grande volume de recursos destinados à educação suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida.” (ANDERSON, 2005 apud BROOKE, 2006, p. 378).

A ideia de que existe uma relação entre produtividade econômica e educação está presente nas políticas educacionais de vários países já há algum tempo, expressando a crença na relação entre competitividade econômica internacional, eficiência e qualidade dos seus sistemas educacionais. Exemplo disso foi a reforma educacional inglesa empreendida pelo Partido Conservador de Margaret Thatcher, que postulava a criação de um currículo comum nacional e um sistema de avaliação de desempenho dos educandos ao final de cada etapa curricular. A política de avaliação voltava-se para a congruência entre objetivos lançados e resultados alcançados. Pela primeira vez, a partir dos resultados da avaliação, fizeram-se as comparações entre as escolas em termos da aprendizagem demonstrada por todos seus alunos.

Porém, os exageros dos primeiros *ranqueamentos* das escolas, sem levar em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os aprendizes, provocaram rejeições e desinteresse pela política de responsabilização por parte da comunidade acadêmica e das autoridades educacionais locais (BROOKE, 2006).

Diante do exposto, percebe-se que tanto a Inglaterra como os Estados Unidos, nas décadas de 1980 e 1990, apresentavam motivações semelhantes para a adesão das políticas de responsabilização. Ambos os países, com raízes da administração pública na teoria de capital humano, tinham como princípio fundante o argumento que relaciona a qualidade da educação

à conquista de mercados, ou seja, formar o discente com as competências necessárias para a competição global.

A versão *accountability* ganhou também espaço na agenda da política educacional na América Latina. A administração pública latino-americana, nos últimos decênios, introduziu a gestão por responsabilização em consonância com a noção inglesa de *accountability*, no sentido de referir tanto o dever do setor público de prestar contas à sociedade como o direito dos cidadãos de controlar a ação dos seus governos (NARDI; SCHNEIDER, 2012).

O Chile foi um dos primeiros países latino-americanos que adotaram políticas de livre escolha e de prêmio por desempenho. O governo chileno, desde os anos 1980, proporciona a política da livre escolha de escolas por parte dos estudantes e de suas famílias. Através do *voucher*, ou vale, para pagar a matrícula, os alunos escolhem as escolas em que preferem estudar e levam consigo o subsídio para pagar seu funcionamento. Com isso, teoricamente pelo menos, as escolas municipais teriam que competir com as privadas sob pena de perderem seus educandos, o que, de fato, ocorreu de maneira bastante significativa. Esse sistema é criticado por ser influenciado por uma ideologia que dá importância indevida aos mecanismos de mercado para melhorar o processo de ensino-aprendizagem¹⁴.

Quanto à política de premiação por desempenho, o sistema educacional chileno introduziu em 1996 o Sistema Chileno de Avaliação dos Estudantes (SNED), que proporciona um pagamento adicional aos professores das escolas subvencionadas (públicas e privadas) cujos alunos obtêm melhor desempenho na prova do Sistema Chileno de Avaliação dos Estudantes (SIMCE). O desempenho não é medido em termos absolutos, porque isso beneficiaria as escolas que recebem educandos de nível social mais alto, mas em termos relativos, levando em conta também a melhoria de desempenho da instituição em relação ao período anterior e a outros indicadores, como taxas de aprovação e de repetência. O prêmio é dado à escola e os benefícios são distribuídos para sua equipe. A análise estatística dos resultados do SNED mostra que o incentivo parece ter efeito positivo sobre o desempenho das escolas, atingindo, porém, de maneira majoritária, aquelas unidades com aprendizes cujos pais possuem mais educação e maior renda (SCHWARTZMAN, 2007).

No campo educacional brasileiro, as pressões circunstanciais dos organismos internacionais de incremento do modelo de *accountability* têm balizado as atuais políticas adotadas pelo Estado. Dada a valorização das avaliações em larga escala como peça-chave

¹⁴ “Essa conclusão reflete sem dúvida o posicionamento do relator da avaliação, Martin Carnoy, que é um conhecido crítico de mecanismos de mercado e competitivos na educação [...]” (SCHWARTZMAN, 2007, p. 12).

para maior visibilidade e transparência a respeito dos aspectos centrais do processo de aprendizagem, atribuíram ao Estado o papel de avaliador da eficiência e qualidade educacional. Coutinho (2012, p. 2905) argumenta que esse novo papel do Estado deve-se às “[...] políticas de cunho neoliberal, que ganham espaço possibilitando o surgimento de novos modos de organização educacional. Visto que as políticas neoliberais corroboram com a lógica mercantilista redirecionando o papel do Estado na economia [...]”.

O Estado, ao assumir o papel de avaliador, utiliza-se, predominantemente, da prescrição do currículo mínimo e da avaliação em larga escala como medidas para exercer um maior controle dos sistemas de ensino, atenuar a grande diversidade de padrões e garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

Entretanto, no Brasil, a tendência *accountability* é recente, até meados da década de 1990, não existiam medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país, com exceção do sistema de avaliação da pós-graduação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática (CASTRO, 2009). Nesse período, constatou-se a necessidade da criação de estudos que mostrassem, de forma específica, a eficácia ou não do modelo de ensino adotado (currículo) e o desempenho dos alunos (proficiência), estimulando, assim, as primeiras experiências de avaliação educacional (COUTINHO, 2012).

O desenho das políticas de responsabilização iniciou-se com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), porém ainda de forma muito sutil, haja vista que o seu caráter amostral não permitia seu uso para *accountability* escolar. Essa avaliação, iniciada com provas baseadas no modelo clássico de testes, a partir de 1997, passou a adotar a metodologia da teoria da resposta ao item (TRI), método estatístico utilizado na elaboração e análise dos itens, como também na própria elaboração dos testes. Esse procedimento permite comparar os resultados do SAEB de diferentes edições, bem como com os das diversas avaliações implementadas pelos estados brasileiros, desde que esses testes apresentem entre si itens em comum para serem utilizados na equalização. O SAEB, em sua concepção original, seria o melhor exemplo da primeira geração, visto que apresentava caráter diagnóstico e a divulgação dos resultados era restrita, portanto não havia impacto significativo para as escolas.

Dessa maneira, “[...] no entender dos especialistas poderia oferecer informações mais seguras sobre o repertório escolar das crianças e jovens, bem como oferecer condições de comparabilidade em escala, o que não era possível diretamente no modelo anterior.”

(ANDRADE; FONTANIVE; KLEIN, 2000; FLETCHER, 1991, 1995; VALLE, 1998 apud GATTI, 2014, p. 19).

Com o surgimento da Prova Brasil, avaliação para aferir o desempenho dos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental, nos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, deu-se início à segunda geração das políticas brasileiras de avaliação, agora não aplicada somente para diagnóstico e planejamento, mas também para monitorar o desempenho individual de todas as escolas públicas de nível fundamental. Essa geração caracterizou-se pela ampla divulgação dos resultados de desempenho escolares, na perspectiva de prestação de contas dos serviços educacionais. Com a Prova Brasil e com alguns sistemas estaduais de avaliação, os resultados passaram a ser analisados até o âmbito da escola, permitindo a responsabilização dos gestores e dos professores, causando maior exposição das escolas, mas sem atribuição de recompensas ou sanções. O propósito da avaliação é, de certa maneira, redirecionado, tendo o intuito de:

[...] trazer a público os resultados, de um lado para prestar contas públicas sobre os resultados educacionais, de outro, na intenção de influir nos planejamentos e currículos educacionais, provocando a busca de formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares. (GATTI, 2014, p. 19).

A política de responsabilização vai alcançar seu ápice a partir do ano de 2005, quando o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se compõe de duas variáveis: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no SAEB para os estados e na Prova Brasil para os municípios. É possível dispor de um valor do indicador para o país como um todo, cada estado, município e escola (FERNANDES, 2007).

Especificamente na educação básica, a incorporação dos objetivos da *accountability*, no processo de expansão do papel da avaliação em larga escala, foi demarcada pela implantação do IDEB, peça-chave do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Como um divisor de águas, o IDEB marcou a forma de fazer política educacional, gerando uma mudança radical nos critérios a serem empregados na avaliação do trabalho escolar e dos responsáveis pelos sistemas de educação. A partir do IDEB, inicia-se a terceira geração do sistema de avaliação brasileiro, representada por sistemas estaduais e municipais de avaliação que apresentam políticas de responsabilização de consequências fortes para os atores educacionais, premiando escolas em função de seus resultados.

A sistematização dos processos de avaliação em larga escala influenciou decisivamente na consolidação da política de responsabilização, visto que as estratégias de

avaliação padronizadas e seus resultados assumiram o *status* de tradutores da qualidade, condicionando as escolas a buscarem atingir os índices desejáveis, o que pressupõe a melhoria do desempenho escolar. O Estado, atualmente, determina os princípios e as bases da avaliação, desenvolve os exames, aplica os testes, corrige-os, afere e divulga os resultados.

Isso indica uma perspectiva produtivista em educação, que veio se acentuando, principalmente com a vinculação às pressões de organismos internacionais, que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país e apontam para um modelo gerencialista passando a modelar as propostas educacionais centradas nos resultados de rendimento escolar dos alunos. (RAVELA, 2000; AFONSO, 2000 apud GATTI, 2014, p. 21).

Nesse sentido, ao que parece, a questão central da política de avaliação brasileira não é buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para a definição e implementação de medidas para a educação básica, o foco principal é apontar se o IDEB está baixo ou se atende aos níveis de desempenho escolar desejáveis. Tal política tem como interesse “[...] difundir nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.” (SOUSA, 2003, p. 180).

O modelo de avaliação em larga escala foi implementado no sistema educacional brasileiro para dar ênfase aos resultados, ao *ranqueamento* das instituições, e, quanto ao currículo, para promover uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e seleção dos conteúdos, que passam a ser vistos como delimitadores do conhecimento oficial, ou seja, o conjunto de informações que os alunos precisam assimilar, pois são passíveis de testagem (COUTINHO, 2012).

Os relatórios técnicos das avaliações e a forma de divulgação dos resultados, em geral, não são concebidos a partir da visão integradora de resultados com os fatores intervenientes, da perspectiva diagnóstica e do olhar para conjunturas regionais, esses preceitos vêm perdendo espaço para as pressões por resultados nos testes com matrizes de conteúdo definidos genericamente por especialistas e para os *rankings* gerais (GATTI, 2014).

Atualmente, 21 estados brasileiros possuem sistemas próprios para avaliar suas redes de ensino e produzir seus resultados por escola (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011). A título de experiência, apresenta-se um breve panorama do caso do Estado do Ceará, uma das unidades federativas do país que vêm consolidando fortemente o viés da avaliação educacional como instrumento de gestão da política de responsabilização *low-stakes* e *high-stakes*.

5.2 A experiência do Estado do Ceará com programas *low-stakes* e *high-stakes*

A partir dos últimos anos de 1990, houve uma expansão da avaliação educacional externa. Estados e municípios, buscando abranger a totalidade de seu alunado e obter maior aproximação com a realidade de seu sistema de ensino, começaram a implementar avaliações em larga escala a fim de utilizarem-se dos resultados para formulação e monitoramento das políticas educacionais locais.

Pela expansão no número e sofisticação dos sistemas de avaliação durante os últimos anos e pela exploração de novas formas de aproveitar as informações geradas, constata-se a diversificação nas práticas de gestão educacional com base nos resultados dos alunos. De forma isolada ou em conjunto com outras informações, os resultados gerados pelos sistemas estaduais de avaliação educacional estão sendo usados para finalidades que variam entre a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional e a avaliação de desempenho individual de diretores escolares. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 18).

Os subsistemas de avaliação educacional, ao evidenciarem a divulgação dos resultados por escola, o *ranqueamento* e os mecanismos que atrelam o desempenho ao pagamento de bônus aos profissionais e à premiação para escolas e alunos, revelam a prática da política *accountability*. Política essa que, em seus sistemas oficiais, aplica testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem, emprega critérios que determinam se as escolas apresentam desempenho satisfatório ou insatisfatório, os quais podem gerar consequências fortes ou brandas para os membros da equipe escolar.

Um dos estados precursores na implantação do modelo *accountability* é o Estado do Ceará, que vem, desde o início dos anos 1990, consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados, com efeitos *low-stakes* e *high-stakes*. O Ceará foi um dos primeiros estados da Federação a criar um sistema de avaliação. Em 1992, a experiência-piloto de avaliação anual do desempenho dos alunos de 5º e 9º ano envolveu uma amostra de 156 escolas da rede estadual e 14.600 estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental da cidade de Fortaleza. Até 1996, a avaliação via Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), em Português e Matemática, foi feita de maneira tradicional (VIEIRA, 2007).

Em 2001, a metodologia da prova foi radicalmente alterada para se tornar um *Computer Assisted Testing* (CAT), e o programa renomeado como Spaace-Rede. O Spaace passou a aplicar os testes pela internet. Os discentes incluídos nas amostras por série respondiam aos testes em *telessalas* equipadas com computadores.

Pelo novo sistema, a média do desempenho no 5º e 9º ano passou a ser considerada como o indicador da qualidade da escola. Com efeito, elaborou-se o Prêmio

Educacional Escola do Novo Milênio (PEENM) – Educação Básica de Qualidade no Ceará, que estabelecia a conexão entre resultados da avaliação do Spaece-Rede e o Projeto de Melhoria da Escola. Os objetivos do prêmio eram:

I – promover o reconhecimento público das escolas estaduais, por desempenho, nas questões ligadas ao processo de avaliação, através do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECE/NET; II – melhorar o ambiente das escolas, criando um clima de qualidade com repercussão nos resultados da atividade-fim da escola; III – elevar o padrão de ensino público do Estado, visando propiciar melhores condições de educação à população cearense; IV – verificar a proficiência dos alunos em relação ao desempenho escolar e ao uso da ferramenta computacional. (CEARÁ, 2002, p. 48).

Segundo Brooke (2006), a Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, designava que o PEENM – Educação Básica de Qualidade no Ceará deveria ser outorgado aos membros das equipes das 100 melhores escolas, sendo que, para as 50 melhores escolas, o prêmio era de 100% do valor especificado, para as demais, era de 50%. O prêmio era uma recompensa em dinheiro concedida a todos os membros da equipe escolar quando as médias das escolas alcançavam a nota cinco ou mais (até dez). O prêmio correspondia a R\$ 800 para os docentes temporários e permanentes em tempo integral e R\$ 300 para o pessoal administrativo. Também havia premiação destinada aos melhores educandos. Porém, para concorrer ao referido prêmio, as escolas precisavam aderir ao Projeto de Melhoria da Escola e definir metas voltadas à melhoria do ambiente físico, redução das taxas de evasão e aumento dos índices de aprovação escolar. “O pressuposto do programa é que os profissionais da educação se mostram mais dispostos a cooperar para obter resultados coletivos quando está em jogo um incentivo financeiro baseado nesse desempenho.” (BROOKE, 2006, p. 387).

Nesse caso, o PEENM – Educação Básica de Qualidade no Ceará foi a primeira experiência com a política de responsabilização. Em parte, verificam-se consequências *low-stakes*, pelo uso dos resultados da avaliação para promover o reconhecimento público das escolas, ou seja, da *publicização* das proficiências escolares dos participantes do programa. Entretanto, também há sinais de efeitos *high-stakes*, ao conceder incentivos monetários aos profissionais de educação e premiações aos discentes. No entanto, em decorrência de a participação ser por adesão ao Projeto de Melhoria da Escola, nem todas as unidades escolares municipais e estaduais participavam da premiação. As consequências dos resultados de aprendizagens insuficientes ainda não eram significativas e de alto impacto, o prêmio tinha pouca repercussão social e moderada competitividade entre as escolas.

Os exemplos mais bem documentados da primeira geração de políticas dessa natureza foram o prêmio Escola do Novo Milênio, do estado do Ceará, e o bônus

salarial para professores alfabetizadores do município de Sobral, todos criados no ano de 2001 [...] O que essas políticas tiveram em comum foi a formulação de critérios para o pagamento coletivo de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base nas médias de desempenho dos alunos do ano anterior. (CUNHA; BROOKE, 2011, p. 46).

Em 2004, o Spaece passou a ser incorporado à rede estadual e municipal de ensino, avaliando o maior contingente de escolas desde sua criação. A partir dessa significativa mudança, a Lei nº 13.203 foi revogada pela Lei nº 13.541, de 22 de novembro de 2004, e instituiu-se o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB). Esse programa concedia o Selo de Qualidade da Educação Básica do Estado do Ceará em dois níveis, Selo Certificação e Selo Escola Destaque do Ano para as unidades escolares participantes do programa que apresentavam melhorias relativas nos indicadores de rendimento – taxa de aprovação e taxa de abandono – e nos resultados alcançados no desempenho dos estudantes medido por meio do Spaece (VIEIRA, 2007).

O prêmio, que continuou ininterrupto até 2007, constituía-se como instrumento de gestão por responsabilização nos moldes *low-stakes*, sua consequência limitava-se ao caráter simbólico mediante a aquisição da certificação e do selo das escolas destaque. Contudo, apura-se nesse evento que, embora a gestão pública não associasse as melhorias dos indicadores de rendimentos às premiações em forma de incentivos financeiros aos profissionais de educação, a tendência *accountability* estava presente no cenário da educação cearense, pois o prêmio era uma maneira de prestar contas à sociedade sobre os serviços educacionais prestados e, de certa forma, conferir quais as escolas que não estavam cumprindo as metas. As instituições escolares que não recebiam a certificação e/ou o selo eram estigmatizadas pela opinião popular como escolas de má qualidade.

A partir de 2007, a abrangência do Spaece incorporou a avaliação da alfabetização e expandiu a avaliação para as três séries do ensino médio de forma censitária. Dessa forma, o Spaece passa a ter três focos: Avaliação da alfabetização – Spaece-Alfa (2º ano), Avaliação do ensino fundamental (5º e 9º ano) e Avaliação do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª série).

A idealização do Spaece-Alfa surge em decorrência da prioridade do governo na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O Spaece-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada

educando, o que permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil).

Com o sistema implementado, a rede pública cearense passou a contar com diferentes tipos de relatórios (Relatório Geral, Relatórios Regionais, Relatórios Pedagógicos e Boletins Escolares), publicados e divulgados amplamente em todo o estado. Esse passo foi um avanço para a gestão escolar, no sentido de viabilizar instrumentos e informações que auxiliassem a escola a enxergar seu próprio desempenho, identificando fraquezas e potencialidades (VIEIRA, 2007).

Nessa perspectiva, é indispensável criar condições para que as escolas se reconheçam nos dados, incorporem tal conhecimento, articulando-o a uma estratégia de reversão do fracasso escolar. Porém, muitas vezes, os dados são divulgados, mas não são tratados para diagnóstico e tomada de decisão de acordo com o contexto escolar específico. Assim, sem o devido tratamento dos gestores, as informações se perdem em gráficos e tabelas, em *rankings* e estatísticas, servindo para atestar a ineficácia escolar, sem o entendimento detalhado do que representam.

O fato é que o governo do estado, há mais de uma década, vem apostando na gestão educacional por resultados, fazendo uso da avaliação para emitir *rankings*, classificações e prêmios, por ter a crença de que tais medidas mobilizam os atores educacionais a desenvolverem um melhor trabalho. Conforme Brooke e Cunha (2011, p. 49), o então governador do estado, Cid Gomes, que já tinha implantado o primeiro exemplo de um sistema de bonificação individual para professores alfabetizadores quando prefeito de Sobral, de 1997 a 2005, deu continuidade, no âmbito estadual, às políticas de incentivos “[...] ao criar o Índice Municipal de Qualidade Educacional como base para a distribuição dos 25% do ICMS pertencentes aos municípios e estabelecer as bases para a retomada da premiação de escolas em 2008 por meio da Escola Nota 10.”.

Uma das frentes da gestão foi a Lei nº 14.023/07, do Ceará, que distribui a cota estadual do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) para os municípios, de acordo com os resultados do Spaece. Foi criado o Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE), com base nos resultados de Português e Matemática do 2º e 5º ano do ensino fundamental, e todo ano o governo calcula o repasse de ICMS aos municípios, de acordo com os critérios estipulados no Decreto 29.306, de 5 de junho de 2008. Nessa legislação, em nome de “uma gestão pública por resultados”, estabelece-se que

[...] 18% dos 25% da arrecadação do ICMS serão distribuídos ‘em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de

aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem' (Art. 1º, Parágrafo Único, II). (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 43).

Pelo componente de responsabilização inerente à distribuição de recursos com base no desempenho, as consequências dessa legislação têm sido a mobilização dos prefeitos e uma concorrência para melhorar os resultados nos municípios. Para ilustrar esse fato, Brooke e Cunha (2011, p. 43) citam o seguinte depoimento: “Veja bem, o prefeito, que nunca ligava para a educação, hoje ele está louco aqui, ligando *para a* gente o tempo todo, por quê? Porque tem o ICMS atrelado ao resultado do 2º e 5º ano também (técnica/SEE-CE).”.

Em reconhecimento aos resultados alcançados nas avaliações estaduais no ano de 2009, o Estado do Ceará concebeu leis que disciplinam programas, como: o Prêmio Escola Nota Dez, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Prêmio Aprender pra Valer. Tais programas estão focados nos resultados escolares, vinculados ao repasse de recursos atrelados ao desempenho dos alunos, premiação por mérito e bonificação como reconhecimento ao cumprimento de metas e melhoria no aprendizado do discente, como referido no excerto a seguir.

Os três programas acima citados (o Prêmio Escola Nota 10, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Prêmio Aprender pra Valer) são marcados por uma tendência atual da política de responsabilização e bonificação dos atores educacionais pelos resultados das avaliações (SPAECE/IDE-Alfa, SPAECE/IDE-5 e SPAECE/Ensino Médio). (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 26).

O Prêmio Escola Nota Dez faz uso do Spaece para verificar a eficiência da aprendizagem dos alunos, classificar e premiar. A premiação é destinada para as 150 escolas com os melhores resultados, que obtenham Índice de Desempenho Escolar (IDE-Alfa) entre 8,5 e 10,0 e Índice de Desempenho Escolar (IDE-5) entre 7,5 e 10,0. O prêmio também oferece aporte financeiro às 150 escolas com os mais baixos desempenhos. Como condicionantes, a escola, para ser agraciada com o prêmio, tem que ter no mínimo 20 estudantes matriculados na série em questão, bem como ter pelo menos 90% destes avaliados. Há ainda a exigência de que a escola, para receber o prêmio, precisa, no município onde se localiza, que pelo menos 70% dos alunos do 2º ou 5º ano alcancem o nível “desejável” na escala Spaece.

A premiação para as 150 melhores escolas é de R\$ 2.000 por aluno, e a contribuição de auxílio financeiro para as 150 escolas de baixo desempenho é de R\$ 1.000 *per capita* por discente. Especialmente para as escolas premiadas, do total dos recursos recebidos, 20% são atribuídos para a bonificação dos profissionais de educação que colaboraram diretamente para o cumprimento das metas; 70% devem ser aplicados em obras, pequenas

reformas, material didático, ou seja, empregados em recursos físicos e estruturais permanentes; os 10% restantes destinam-se às visitas técnicas às escolas apoiadas.

Diante desse modelo de premiação, convém destacar que essa política de alocação de recursos, com base em resultados das avaliações do Spaece, apresenta impacto de consequências ou responsabilização *high-stakes*. A distribuição de recursos condicionada ao melhor desempenho escolar provoca: a competição entre as escolas, a reorientação das práticas pedagógicas, que se voltam para os testes padronizados, e a preleção de conteúdos curriculares de acordo com as matrizes das avaliações externas. Essas reações das escolas em busca de atingirem o *status* de Escolas Nota Dez são fundadas nos princípios da meritocracia, do tecnicismo e da produtividade. Estimulam a aprendizagem *memorística* e reprodutivista dos conteúdos com vista a conquistar metas e alcançar resultados. Dessa forma,

[...] a prova é o mensageiro do currículo desejado e do tipo de ensino a ser favorecido. Além disso, a prova também sinaliza o nível de domínio esperado do aluno em termos do patamar de competência a ser atingido. [...] Quando a prova escolhe aleatoriamente seus elementos curriculares e testa somente a capacidade de memorização do aluno, o *backwash*, com toda a probabilidade, será negativo. (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011, p. 67).

As escolas premiadas são aquinhoadas com recursos até vultosos, viram destaque nos noticiários locais e recebem o reconhecimento público da sua qualidade. Por outro lado, as não premiadas sofrem prejuízos pela privação de melhores condições de trabalho, perda de incentivos de bonificação e ainda passam por situações de constrangimento simbólico com a publicidade do insucesso escolar. Adicionalmente, o sistema de premiação se transforma em orientação para os pais ao divulgar informações à comunidade escolar sobre a qualidade das escolas mediante comparações em diversas instituições de ensino (MIZALA; ROMAGUERA, 2003).

A conclusão a que se chega é que o Estado do Ceará legitima os componentes *accountability*, pois faz uso dos resultados do Spaece para bonificação, premiação e também como medidas administrativas para ajudar e/ou fechar escolas com níveis de desempenho considerados insuficientes. Essa maneira de conduzir a educação aumenta a relevância dos resultados das avaliações, por conseguinte, pressiona os professores quanto à sua responsabilidade pela qualidade do ensino. A lógica dessa política de gestão é que o ensino se beneficie a partir de um maior interesse dos docentes em abraçarem o currículo oficial e buscarem desenvolver as competências exigidas nas provas.

Essa versão *accountability* será mais detalhada no próximo capítulo, quando expõe-se acerca da origem e das características do Prêmio Escola Nota Dez.

6 O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ: AVALIAÇÃO, ACCOUNTABILITY E GESTÃO

É pertinente que, antes da caracterização do Prêmio Escola Nota Dez, apresentem-se, brevemente, a gênese e o contexto histórico de sua criação. Em 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, realizou uma pesquisa detalhada sobre a real situação do analfabetismo. Esse estudo foi executado em decorrência dos resultados do SAEB de 2003, que revelaram um percentual crítico de 55% das crianças cearenses, matriculadas no 5º ano, com competência abaixo do nível desejado e com dificuldades para ler e compreender textos simples.

A realidade diagnosticada pelo referido comitê suscitou uma ação política, porque não era uma situação isolada de um ou outro município cearense, era generalizada. As crianças chegavam ao 5º ano sem habilidade de leitura. Inclusive, essa pesquisa foi compatível com um estudo processado pelo município de Sobral em 2000, cujo resultado demonstrou que 48% de seus alunos não estavam lendo (COELHO, 2013). Logo, existia claramente uma problemática no processo de escolarização do ensino fundamental que merecia urgentemente intervenções, pois as séries iniciais são basilares para a continuidade dos estudos das crianças.

Diante desse contexto inicialmente evidenciado pela avaliação nacional do SAEB e posteriormente comprovado em diagnóstico sobre a realidade da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que estavam cursando o 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas de 48 municípios cearenses, os resultados foram apresentados e discutidos com gestores escolares e professores. Isso gerou uma articulação das prefeituras de 60 municípios, que, sob a coordenação da Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (Asprece) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais do Estado do Ceará (Undime/CE), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), instituíram o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em 2006.

Esse programa foi idealizado com o intuito de apoiar os municípios do Estado do Ceará no sentido de elevar a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009).

Em 17 de dezembro de 2007, a Lei Estadual de nº 14.026, instituiu o Programa e criou mecanismos de incentivo, reconhecimento e apoio aos municípios e suas escolas, baseados nos resultados aferidos a partir de avaliação externa realizada anualmente. A meta de alfabetizar todas as crianças no 1º e 2º ano matriculadas na

rede pública estava, oficialmente, na agenda prioritária da política educacional do Ceará. (COELHO, 2013, p. 23).

Com a criação do PAIC, o Governo Estadual assumiu publicamente a responsabilidade em garantir o direito da criança de aprender na idade certa e, ao mesmo tempo, conclamou o apoio e a cooperação dos municípios em empreender esforços para a organização sistêmica da rede de ensino, de modo a qualificar os processos gerenciais, pedagógicos e participativos da comunidade.

Nesse sentido, o PAIC foi constituído a partir de cinco eixos, cada um com seu objetivo, suas metas e suas ações: eixo de alfabetização, eixo de gestão municipal, eixo de educação infantil, eixo de literatura infantil e formação do leitor e eixo de avaliação externa.

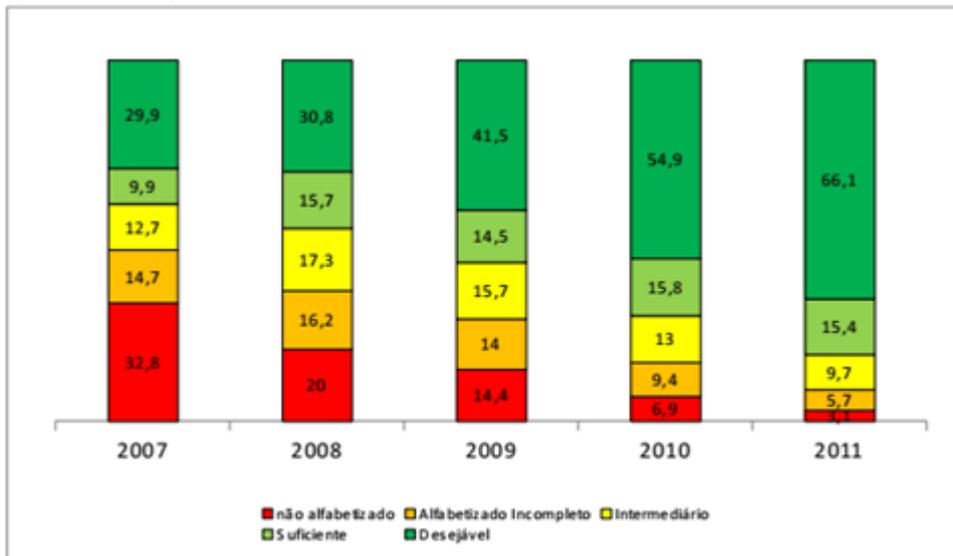
O eixo avaliação externa implica as demais ações do circuito do PAIC. Por isso, o programa iniciou suas atividades pela avaliação, buscou criar um ambiente em que o próprio município tivesse condições para conhecer a realidade de todos os seus alunos e para que os gestores, coordenadores e professores utilizassem os resultados a fim de melhorar a qualidade da educação cearense.

Com efeito, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) foi ampliado e passou a contemplar a avaliação externa das crianças matriculadas no 2º ano de todas as escolas públicas cearenses (COELHO, 2013). Assim, o Spaace-Alfa, como é chamado, configura-se como avaliação anual, externa e censitária que possibilita a construção de indicadores de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada educando, escola e município.

O Governo Estadual, que estabeleceu como prioridade a alfabetização das crianças até o 2º ano do ensino fundamental, faz uso dos resultados do Spaace-Alfa como um “painel *accountability*”. À medida que a participação e a proficiência das competências de alfabetização evoluem, em tese, o PAIC ganha notoriedade, visibilidade e credenciais de qualidade. Comumente, o “painel *accountability*” é divulgado nas mídias locais e nacionais como uma forma de prestar contas à sociedade quanto aos investimentos empreendidos e à transparência das ações da gestão pública. Porém, equivocadamente, também é utilizado em palanques e discursos de cunho eleitoral.

O fato é que, do período de 2007 a 2011, a participação e a média da proficiência da rede pública municipal apresentaram melhorias, podendo ser constatadas no gráfico adiante.

Gráfico 1 – Distribuição do percentual de alunos do 2º ano por padrão de desempenho (série histórica)



Fonte: Seduc/CE (2013 apud COELHO, 2013).

Com base nos níveis de competências da alfabetização, os dados evidenciam um decréscimo de crianças não alfabetizadas e um considerável acréscimo no padrão desejável. De acordo com a Seduc/CE (CEARÁ, 2015), essa evolução no número de crianças alfabetizadas estendeu-se para os anos seguintes. Apesar de o percentual de desempenho “desejável” ter apresentado uma redução da taxa para 57,7 em 2012, houve uma evolução para 61,2 em 2013, permanecendo em ascensão em 2014, elevando o padrão de alfabetização “desejável” para 66,8. O quadro a seguir explica a interpretação pedagógica da escala de proficiência alfabetização do Spaece-Alfa. Cada intervalo de proficiência é representado por uma cor.

Quadro 1 – Escala de proficiência do Spaece-Alfa

	Não Alfabetizado	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Proficiência (Intervalos)	0 a 75	75 a 100	100 a 125	125 a 150	Acima de 150
Descrição da condição com relação ao intervalo de proficiência	Indica que o aluno ainda não se apropriou do sistema de escrita, não tendo desenvolvido habilidades básicas para o aprendizado da leitura e da escrita.	Início ainda rudimentar do processo de sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização.	Indica que o aluno consegue ler com autonomia palavras formadas por padrões silábicos diversos e que começa a compreender frases simples.	Consegue localizar informações em textos com cerca de 50 palavras, identificar o assunto de uma narrativa curta e a finalidade de um texto de gênero familiar.	Início do desenvolvimento de habilidades próprias de um leitor proficiente para esta etapa.

Fonte: Seduc/CE (2013 apud COELHO, 2013).

Observa-se que cada intervalo indica escores que descrevem as condições de aprendizagem em competências e habilidades de leitura. A proficiência desejável, representada pela cor verde, alcança-se quando o aprendiz obtém acima de 150 escores, o que atesta que ele desenvolveu habilidades próprias de um leitor. Não obstante, vale considerar que a escala para aferir a proficiência em alfabetização, por utilizar-se de intervalos com margens de pequenas diferenças, pode emitir um padrão de desempenho tendo por diferença um escore. Com efeito, a interpretação pedagógica da referida escala poderá sofrer contestações quanto à fidedignidade de representação da situação de aprendizagem em competências e habilidades de leitura.

É expressivo o movimento ascendente das médias de proficiências nos municípios cearenses. No período de 2007 a 2011, a concentração maior das cidades passou do intervalo intermediário para o desejável. Em 2011, inexistem municípios com proficiência intermediária, alfabetização incompleta e não alfabetizado. Visualiza-se isso na tabela à frente.

Tabela 1 – Quantidade de municípios por intervalo de proficiência (2007-2011)

Ano	2007	2008	2009	2010	2011
Desejável	14	22	83	141	178
Suficiente	37	68	79	42	6
Intermediário	94	84	22	1	0
Alfabetização incompleta	36	9	0	0	0
Não alfabetizado	3	1	0	0	0

Fonte: Seduc/CE (2013 apud COELHO, 2013).

Vale acrescentar que, nos anos posteriores (2012, 2013 e 2014), os intervalos de proficiências representadas pelas cores laranja e vermelha, que indicam, respectivamente, alfabetização incompleta e não alfabetizado, a quantidade de municípios manteve-se nula (CEARÁ, 2015).

O gráfico, o quadro, a tabela e os dados estatísticos apontam que houve um avanço “verde” no Índice de Desempenho Escolar (IDE), calculado a partir de três elementos: a proficiência da escola, a taxa de participação no Spaece-Alfa e o fator de ajuste para a universalização do aprendizado (percentual de alunos nos níveis adequados). Esse avanço “verde”, no processo de alfabetização do Estado do Ceará, estaria associado, estritamente, à cultura da avaliação que foi empreendida pelo PAIC?

Como dito anteriormente, a avaliação externa interage e interfere nos demais eixos do PAIC. Mas é com o modelo de gestão por resultados que o programa faz frente para

impulsionar o avanço “verde” no mapa da alfabetização das crianças cearenses. A avaliação externa é, nesse caso, um instrumento de gestão que vem sendo empregado com o intuito de responsabilizar os atores educacionais pelos resultados alcançados e ser condição para alocação de recursos e de incentivos monetários.

A gestão do estado, em cooperação técnico-pedagógica com as redes municipais, controla, monitora e intervém para que as escolas busquem atingir o padrão de desempenho desejável. Para tanto, o governo do estado criou mecanismos legais de indução, como é o Prêmio Escola Nota Dez.

6.1 Caracterização do Prêmio Escola Nota Dez

Em junho de 2009, o governo do estado, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), instituiu o Prêmio Escola Nota Dez, através da Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, cujo objetivo era “[...] fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho que vem sendo empreendido pelas escolas em relação aos resultados de alfabetização.” (CEARÁ, 2013b, p. 1). Essa lei previa uma premiação em recursos financeiros para até 150 escolas públicas que apresentassem os critérios de: (I) ter pelo menos 20 alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental regular; (II) ter o IDE-Alfa situado no intervalo entre 8,5 e 10,0. A lei também garantia a contribuição financeira para as 150 escolas com menores IDE-Alfa.

Em 2011, essa lei foi revogada pela Lei Estadual nº 15.052. A nova legislação do Prêmio Escola Nota Dez trouxe algumas alterações, tais como: a premiação não se restringe ao 2º ano do ensino fundamental, estende-se para as escolas e turmas de 5º ano do ensino fundamental; o valor do prêmio passa para R\$ 2.000 por aluno matriculado e a contribuição financeira, de R\$ 1.000 *per capita* por discente; a participação mínima exigida é de 90% dos educandos na avaliação do Spaece e a média estabelecida para as escolas de 5º ano fica entre 7,5 e 10,0. Além disso, as escolas premiadas ou apoiadas com contribuição financeira, nos termos da presente lei, ficam impedidas de concorrerem, no ano subsequente, aos mesmos prêmios ou contribuições financeiras com os quais já foram contempladas.

O Prêmio Escola Nota Dez acontece anualmente, todos os 184 municípios do Estado do Ceará participam mediante os resultados do Spaece-Alfa e Spaece-5º. A cada ano, são 150 escolas premiadas e 150 escolas apoiadas do 2º e 5º ano do ensino fundamental. O valor do prêmio é calculado considerando a *per capita* por estudante correspondente à

multiplicação do número de discentes matriculados na escola. Nesse sentido, o prêmio funciona como:

Política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; Como política apoiadora às escolas com menores resultados; Está subsidiado em um modelo de aprendizagem institucional focado na disseminação de boas práticas de gestão e pedagógica; Fortalecer a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos de 2º e 5º anos do ensino fundamental da rede pública. (CEARÁ, 2013b, p. 1).

Em caso de empate, terá precedência a escola que atender aos critérios abaixo relacionados, na seguinte ordem:

I – ter o maior percentual de alunos no nível ‘desejável’, de acordo com a escala de alfabetização Spaece; II – ter o menor percentual de alunos no nível ‘não alfabetizado’, de acordo com a escala de alfabetização Spaece; III – ter o menor percentual de alunos no nível ‘alfabetização incompleta’, de acordo com a escala de alfabetização Spaece; IV – ter a maior proficiência no 2º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a escala de alfabetização Spaece; V – ter o maior número de alunos no 2º ano do Ensino Fundamental avaliados; VI – ter a rede municipal da qual a escola faça parte a maior proficiência no 2º ano do ensino. (CEARÁ, 2013a, p. 10).

Persistindo o empate, mesmo após a utilização de todos os critérios de desempate previstos na Lei nº 15.052/2011 e nas alterações da Lei nº 15.576/2014, deverá ser definida a classificação mediante sorteio.

Vale reiterar que, para o recebimento da premiação, o município deverá atender ao disposto no artigo 2º, § 2º, da Lei nº 15.052/2011 e suas alterações (Lei nº 15.577/2014): “O município deverá ter um mínimo de 70% (setenta por cento) de alunos do 2º ano do ensino fundamental de sua rede situados no nível ‘desejável’ da escala de alfabetização do Spaece, como condição para que escolas de sua rede possam receber o Prêmio.” (CEARÁ, 2014, p. 9).

As escolas premiadas recebem os recursos financeiros em duas parcelas, sendo a primeira correspondendo a 75% do valor total e a segunda, a 25%. Já as apoiadas recebem, ao início, 50% do valor total e, ao final, os 50% restantes. O recebimento dos recursos financeiros referentes à segunda parcela está condicionado:

I – À comprovação da execução da ação de cooperação técnica pedagógica entre a Escola Premiada e a Escola Apoiada; II – À manutenção ou elevação dos bons resultados obtidos pelas escolas premiadas na melhoria da aprendizagem dos alunos, comprovados através do IDE-Alfa e ou IDE-5, ao final do segundo ano de execução do plano de aplicação de recursos da primeira parcela; III – À melhoria dos resultados da escola apoiada, que deverá obter nota mínima de 7,0 no IDE-Alfa e 5,0 no IDE-5. (CEARÁ, 2013a, p. 10).

De acordo com as regras estabelecidas em legislação estadual, cada uma das 150 escolas premiadas recebe a incumbência de prestar colaboração técnica e pedagógica a uma das 150 escolas apoiadas. Assim, as escolas premiadas e as contempladas com contribuição financeira (apoiadas) ficam obrigadas a desenvolver, em parceria, pelo período de até dois anos, ações de cooperação técnico-pedagógica com o objetivo de manter ou melhorar os resultados de aprendizagem de seus alunos (COELHO, 2013).

O prêmio é financiado pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (Fecop) e pela Seduc/CE. As escolas premiadas e apoiadas recebem o recurso financeiro, através da sua Unidade Executora em conta corrente específica, e devem prestar contas à Seduc/CE dos recursos financeiros recebidos, mediante apresentação de relatório físico-financeiro acompanhado da respectiva documentação comprobatória (CEARÁ, 2013a).

Quanto à aplicação dos recursos, as escolas premiadas, em parceria com a Unidade Executora, devem elaborar um plano de aplicação dos recursos financeiros da escola. Os recursos recebidos da primeira parcela correspondem ao percentual de 75% do valor total e são destinados, exclusivamente, à melhoria dos resultados de aprendizagem de seus aprendizes, ao enriquecimento de seus acervos didático-pedagógicos e a ações que visem ao incentivo do desempenho dos profissionais lotados na escola.

Desse montante, as orientações para aplicação da primeira parcela é de até 20%, que devem ser utilizados para bonificar os professores do 2º e/ou 5º ano do ensino fundamental, profissionais do núcleo gestor e demais profissionais lotados na escola, no ano de referência da premiação. Porém, a escola deverá listar o nome dos profissionais contemplados com a bonificação, informar a numeração dos documentos de identificação, Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Registro Geral (RG), e justificar, individualmente, o benefício; o percentual de até 70% deve ser destinado à aquisição de materiais de apoio pedagógico (jogos educativos, minidicionários, livros técnicos para uso do professor, etc.), livros para a biblioteca, formação continuada (congressos, seminários e oficinas na área educacional), reforço escolar, construções, ampliações, reforma e/ou reparos e adequações dos ambientes físicos da escola, taxas bancárias, material permanente (computador, impressora, *data show*, mobiliários, etc.); e o percentual restante, até 10%, deve ser destinado ao deslocamento de no mínimo seis visitas, alimentação e hospedagem para a equipe escolar, com o objetivo de desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógicas junto à escola apoiada (CEARÁ, 2013a).

É importante explicar como acontecem a indicação e os critérios para bonificação dos profissionais de educação:

Quem deve indicar os profissionais a serem bonificados é o núcleo gestor da própria escola premiada, em parceria com a Unidade Executora. Os profissionais bonificados devem ter contribuído para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos do 2º e ou do 5º ano do Ensino Fundamental. A justificativa deve ser individual para cada profissional bonificado, conforme modelo de planilha que consta no esboço do Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros [...]. (CEARÁ, 2013a, p. 15-16).

As escolas premiadas poderão utilizar os recursos da segunda parcela, que corresponde a 25% do total da premiação, para bonificar docentes e alocar em melhorias físicas, estruturais e de material didático-pedagógico, a fim de imprimir qualidade ao ensino e à aprendizagem das crianças.

Com relação aos recursos recebidos pelas escolas apoiadas do 2º e/ou 5º ano do ensino fundamental em caráter de auxílio financeiro, a primeira parcela corresponde ao percentual de 50% do valor total, que devem ser utilizados, exclusivamente, na implementação do plano de melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos, distribuídos na forma que segue: até 90% para a aquisição de materiais de apoio pedagógico (jogos educativos, minidicionários, livros técnicos para uso do professor, etc.), livros para a biblioteca, formação continuada (congressos, seminários e oficinas na área educacional), reforço escolar, construções, ampliações, reforma e/ou reparos e adequações dos ambientes físicos da escola, taxas bancárias e material permanente (computador, impressora, *data show*, mobiliários, etc.), bem como outras ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos discentes; até 10% destinados ao deslocamento de no mínimo seis visitas, alimentação e hospedagem para a equipe escolar, com o objetivo de desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógicas junto à escola premiada. Para as escolas apoiadas, o auxílio financeiro da primeira parcela não contempla a bonificação dos profissionais de educação (CEARÁ, 2013a).

A segunda parcela representa 50% do valor total, destinam-se, obrigatoriamente, até 30% para bonificar os professores de 2º e/ou 5º ano do ensino fundamental, profissionais do núcleo gestor e demais profissionais lotados na escola, os quais sejam identificados como responsáveis por contribuir com a aprendizagem dos discentes de 2º e/ou 5º ano do ensino fundamental, no ano de referência da avaliação do Spaece. Podem ser aplicados até 100% para a aquisição de materiais de apoio pedagógico (jogos educativos, minidicionários, livros técnicos para uso do professor, etc.), livros para a biblioteca, formação continuada (congressos, seminários e oficinas na área educacional), reforço escolar, construções, ampliações, reforma e/ou reparos e adequações dos ambientes físicos da escola, taxas

bancárias e material permanente (computador, impressora, *data show*, mobiliários, etc.) (CEARÁ, 2013a).

O modelo do prêmio é pouco comum, visto que induz a um tipo de compromisso institucional de colaboração, evidenciando a cooperação mútua um para um – uma escola premiada implica uma escola apoiada. A parceria é constituída com base na ordem de classificação dos resultados do Spaece-Alfa e 5º; os pares são formados com o objetivo de promover uma interlocução das boas práticas e fortalecer a rede de responsabilidade educacional, assim, quem está bem pode ajudar a quem está nos patamares mais rebaixados (COELHO, 2013).

A legislação em vigor estabelece que as escolas com menor IDE-Alfa e IDE-5 receberão auxílio financeiro. A quantidade de escolas apoiadas é correspondente ao número de escolas premiadas. “A parceria entre as escolas premiadas e apoiadas será apresentada pela Seduc/COPEM, levando em consideração dois critérios: classificação da escola premiada no *ranking*; proximidade da escola premiada x apoiada.” (CEARÁ, 2013a).

O prêmio estabelece a obrigatoriedade da cooperação técnico-pedagógica no período de até dois anos. Em face disso, as escolas premiadas e as apoiadas devem fazer no mínimo seis visitas para a socialização das boas práticas. O incremento dessas ações gerenciais voltadas para a parceria das escolas também tem o objetivo de fazer com que essas instituições se sintam mais motivadas e apoiadas para desenvolver a sua tarefa.

O registro das informações sobre as ações de cooperação é sistêmico e obedece a um roteiro, ele informa: a data da visita; os atores envolvidos; o objetivo principal; as ações efetivamente realizadas; a receptividade da escola parceira e as formas de reação das equipes; as ações planejadas que não foram realizadas e a repercussão disso nos objetivos da visita; a avaliação com relação à consecução do objetivo da visita e à identificação da necessidade de refazer o planejamento seguinte; a adequação do recurso financeiro previsto no plano para a visita, além de outras observações que julgar relevantes.

Segundo Brooke e Cunha (2011, p. 50), na opinião dos técnicos da Seduc/CE, há indicações de que o programa Escola Nota Dez:

[...] produz resultados positivos no conjunto das escolas atingidas. Em comparação com 2009, as médias tanto das escolas premiadas como das apoiadas cresceram em 2010 e, das 148 apoiadas, 107 chegaram a receber a segunda parcela do apoio financeiro em 2010, mostrando que suas médias já alcançaram 5 no IDE-Alfa.

As tabelas 2 e 3, postas adiante, retratam a evolução da melhoria dos resultados das escolas públicas de 2º ano com relação à meta de alfabetização.

Tabela 2 – Distribuição das escolas premiadas por intervalo de notas (2008-2010)

	2008	2009	2010
Escolas avaliadas	6.064	5.490	4.881
Escolas aptas ao prêmio	148	432	875
Escolas premiadas	148	150	150
Notas de 8,5 a 9,0	53	19	-
Notas de 9,1 a 10,0	95	31	150

Fonte: Elaboração própria com base em Coelho (2013).

Observa-se que, na primeira versão do Prêmio Escola Nota Dez, das 6.064 escolas avaliadas, somente 148 estavam aptas a receber a premiação, representando 2,44% do total de escolas aferidas. Na segunda e terceira versão, os dados do prêmio mostram uma evolução das escolas aptas a receber o prêmio: em 2009, eram 432, passando para 875 escolas em 2010.

Outra informação que a tabela anterior oferece diz respeito às notas alcançadas no Spaece-Alfa ao longo desses anos. As notas das 150 escolas premiadas na terceira versão do prêmio ficaram, integralmente, acima de 9,0.

Tabela 3 – Distribuição das escolas apoiadas por intervalo de notas (2008-2010)

Prêmio Escola Nota Dez/2008		Prêmio Escola Nota Dez/2009		Prêmio Escola Nota Dez/2010	
Escolas apoiadas	148	Escolas apoiadas	150	Escolas apoiadas	150
Notas de 1,6 a 2	10	Notas de 2,3 a 3	13	Notas de 3,5 a 4	4
Notas de 2,1 a 3	62	Notas de 3,1 a 4	72	Notas de 4,1 a 5	37
Notas de 3,1 a 3,4	76	Notas de 4,1 a 4,2	65	Notas de 5,1 a 5,7	109

Fonte: Elaboração própria com base em Coelho (2013).

Quanto às notas das escolas apoiadas, percebe-se também um crescimento qualitativo, pois a maior concentração, em 2008, encontrava-se no intervalo de 2,1 a 3,4; em 2009, ficou entre 3,1 e 4,2, alterando-se para as notas 5,1 a 5,7 em 2010.

Diante das evidências de melhorias nas proficiências aferidas pelo Spaece-Alfa, as quais são chamadas neste estudo de avanço “verde”, foram elencadas algumas hipóteses a fim de justificar as razões dessa evolução aligeirada.

A primeira delas é que a Seduc/CE, ao definir uma lista de competências e habilidades na matriz de referência curricular, ajudou a encurtar o caminho das escolas rumo aos resultados desejáveis. A premissa para essa intervenção foi a de que a escola gastava muito do seu tempo trabalhando coisas que não seriam objetos de avaliação. Com a decisão da Seduc/CE em produzir um currículo próprio para o estado, houve um maior alinhamento entre o currículo trabalhado e o currículo avaliado.

A gente tem conhecimento de alguns estados que avançaram muito nessa questão de socializar e trabalhar o currículo com o professor assim, sem essa questão da autonomia escolar. Durante muito tempo essa questão do currículo parecia ser uma coisa que não poderia ser tocada por uma secretaria de educação do estado, que a escola tinha que fazer o seu currículo e, em nome disso, se perdeu muito [tempo]. (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011, p. 109).

Nessa direção, o uso dos *high-stakes tests*, com foco na predição dos objetivos e na validação curricular, pode vir a comprimir o currículo escolar e substituir os esforços de ensino pela mera modelagem dos alunos para os testes de proficiência, conseqüentemente, proporcionaria uma melhoria nos dados das avaliações externas.

A segunda hipótese tem a ver com o efeito psicológico da premiação que essa política de *publicização* e standardização do “painel *accountability*” tende a causar tanto nas escolas premiadas como nas apoiadas. A tendência é que gestores e professores escolares, preocupados com a repercussão da divulgação dos *rankings* e com a emissão de valor da opinião pública, sintam-se pressionados a empreender mais energia, força e trabalho para atingir o padrão estipulado de eficácia e eficiência escolar.

Por fim, se se considerar que o avanço “verde” no IDE-Alfa tem associação direta com a política de premiação, de incentivos e de bonificações monetárias, como, então, a remuneração variável adicional para os professores tem efeitos em termos pedagógicos? Essa questão será discutida mais adiante, nas análises das entrevistas das escolas premiadas e apoiadas.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta, de forma detalhada, a metodologia empreendida para a realização do presente estudo.

7.1 População e amostra da pesquisa

Para definir a população da pesquisa, fez-se inicialmente uma consulta documental aos resultados do Prêmio Escola Nota Dez entre o período de sua criação, 2009, até o ano de 2013. Em seguida, decidiu-se por alguns critérios: o primeiro foi identificar qual o município com maior incidência de premiação por melhor desempenho escolar no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace-Alfa), o segundo foi verificar se, em algum dos eventos executados, existia uma convergência entre o município com mais escolas premiadas e o município de escolas apoiadas.

A partir desses requisitos, detectou-se que a cidade de Sobral foi a que obteve maior ocorrência de recebimento do prêmio e que, para surpresa, no ano de 2009, as escolas premiadas desse município haviam apoiado escolas de Caucaia com menor desempenho na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace-Alfa). Assim, estabeleceram-se o período da pesquisa e as cidades que seriam investigadas.

Tendo em vista que o Prêmio Escola Nota Dez oferece recompensa financeira às 150 escolas com melhor proficiência em Língua Portuguesa e melhor padrão de desempenho para os níveis de alfabetização (não alfabetizado, alfabetização incompleta, intermediário, desejável e satisfatório) e concede auxílio financeiro para as 150 escolas com piores níveis, classificou-se, então, o universo da pesquisa em dois estratos: estrato 1, das escolas premiadas (EPs) de Sobral, e estrato 2, das escolas apoiadas (EAs) de Caucaia.

O próximo passo foi escolher as instituições de ensino a serem pesquisadas. De um total de 23 escolas premiadas em Sobral no período de 2009, optou-se por duas EPs; uma escola por já ter sido contemplada pelo prêmio três vezes (EP1) e a outra por ter sido agraciada duas vezes (EP2). As EAs definiram-se em decorrência do modelo de cooperação, ficando EA1 e EA2, de acordo com suas respectivas EPs. Vale acrescentar ainda que, em ambos os estratos, constam escolas localizadas tanto na sede como no distrito municipal, a fim de se permitir o confronto entre os diferentes contextos.

7.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram representantes do núcleo gestor escolar, professores que atuam nas turmas de 2º ano do ensino fundamental e alunos devidamente matriculados na série investigada; em síntese, atores educacionais que são afetados com o Prêmio Escola Nota Dez.

Neste trabalho, os relatos dos sujeitos da pesquisa estão identificados por meio de acrônimos, a fim de resguardar as identidades dos entrevistados. Para o estrato das escolas premiadas de Sobral, os sujeitos da pesquisa foram identificados pelas abreviaturas “D”, para diretor; “P”, para professora; e “A”, para aluno, seguido do número que o representa e a sigla da escola (EP1 ou EP2); seguindo esse padrão, os entrevistados das escolas apoiadas de Caucaia foram denominados pelas mesmas abreviaturas, acrescido do número que o representa e da sigla da escola (EA1 ou EA2).

7.3 Instrumentos de coleta de dados

Este estudo foi construído mediante as pesquisas bibliográfica, documental e empírica.

7.3.1 Pesquisa bibliográfica e documental

Na primeira etapa da pesquisa, buscou-se fundamentação teórica acerca da avaliação educacional e fez-se uma revisão de literatura sobre a evolução da política de avaliação nacional, o desenvolvimento e a consolidação do modelo *accountability* na gestão educacional do Estado do Ceará, tendo por referência o epistemólogo Ralph W. Tyler e autores conceituados, como: Bonamino e Franco (1999), Brooke (2006, 2011, 2013), Brooke e Cunha (2011), Freitas (2014), Neto (2007, 2014), Schultz (1971), Scriven (1967), Vianna (2000, 2014), entre outros.

A segunda etapa concentrou-se no estudo exploratório da Lei Estadual nº 15.052, de dezembro de 2011, que disciplina o Prêmio Escola Nota Dez no Ceará, buscando diagnosticar se a legislação tem sido posta em prática e, em caso afirmativo, como ela é percebida e apropriada pelos diferentes atores das EPs e das EAs. Também foram coletadas informações via internet nos *sites* do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE).

7.3.2 Pesquisa empírica

7.3.2.1 Entrevistas semiabertas

A experiência da pesquisadora e a leitura empreendida por ela sobre os resultados dos discentes das escolas de Sobral no Prêmio Escola Nota Dez despertaram o interesse em compreender como a ação pedagógica desenvolvida alcançou esse padrão de excelência com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado em 2013 nas séries iniciais do ensino fundamental, em 8,1, bem acima da média nacional, que registrou 4,9 (INEP, 2013).

Para tanto, adotou-se o que leciona Rey (1999, p. 57-60) sobre a pesquisa em humanas, a qual trata com um “[...] sujeito interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais. [...] Os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo.”.

Sendo assim, a entrevista aberta é a que melhor se adéqua para se atingir os fins da pesquisa, uma vez que essa técnica cria igualdade na relação que se faz entre entrevistador e entrevistado, pois, como asseveram Laville e Dionne (1999, p. 188), ela traz: “[...] temas particularizados e questões abertas preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas.”.

A participação dos entrevistados foi espontânea. Na ocasião das entrevistas, os sujeitos da pesquisa foram informados sobre a importância de suas informações e sobre o uso confidencial dos resultados, de modo que “[...] o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro.” (SZYMANSKI, 2002, p. 13).

7.3.2.2 Procedimentos éticos

Os gestores das escolas investigadas assinaram termo autorizando a realização da pesquisa, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos

adultos da pesquisa; do termo de assentimento das crianças entrevistadas, obteve-se licença para a realização das entrevistas. As entrevistas foram realizadas nas escolas, de forma individualizada com cada participante, sendo gravadas em áudio. As identidades e os dados coletados serão resguardados e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

7.4 Análise dos dados

O positivismo predominante no século XVII defendia a ideia de que a ciência natural era o único caminho para se obter conhecimento válido sobre o homem e sobre os fenômenos naturais, devendo-se, em consequência, utilizar apenas o método experimental para o alcance de tal fim. Por isso, esse sistema passou a enfrentar, a partir do final do século XIX, sérias oposições epistemológicas por parte de pensadores, pesquisadores e filósofos.

Iniciava-se, pois, um movimento de reação ao predomínio do paradigma positivista vigente, que tinha em René Descartes (1596-1650) e Augusto Comte (1798-1857) suas figuras exponenciais. O problema essencial a ser enfrentado era a inexistência de um método unificado capaz de assegurar a interpretação dos fenômenos humanos que se revelam principalmente pela linguagem. Esse problema começou a ser solucionado com a proposta de hermenêutica geral de Schleiermacher (1838-1917), com a noção de que a linguagem leva em conta as ideias do autor, a forma de expressá-las num discurso e a compreensão do destinatário do discurso.

Esse novo conceito de linguagem passou a significar a representação dos eventos e vivências humanas e de suas consequências mais permanentes e mais essenciais, uma vez que, como assegura Coreth (1973, p. 26):

[...] quanto mais se procura atingir pelo pensamento a essência eterna e imutável, mais se deve entender e apreciar a linguagem como pertencente a este mundo passageiro e transitório. O pensamento puro alcança o predomínio sobre o logos da linguagem. Descortina-se, dessa maneira, o terreno fértil para a proposta de busca das essências de Husserl.

Wilhelm Dilthey (1833-1911), com base nessa proposta de interpretação, desenvolveu o conceito de ciências do espírito, pois, segundo Palmer (1989, p. 105), aquele autor:

[...] começou a ver na hermenêutica o fundamento para as ciências *Geisteswissenschaften* – quer dizer todas as humanidades e as ciências sociais, todas as disciplinas que interpretam as expressões da vida interior do homem, quer essas expressões sejam gestos, pactos históricos, leis codificadas, obras de arte ou de literatura.

Dilthey concluiu que a hermenêutica proposta abarcava os elementos componentes da historicidade do ser humano, ponto central de suas preocupações epistemológicas, aí incluídas a arte, a literatura e a cultura. Propôs, então, a criação das ciências do espírito, separando o estudo dos fenômenos humanos dos naturais. A partir daí, consolida-se a fenomenologia, fundada por Edmund Husserl (1859-1938) como escola hermenêutica à qual estão associados Martin Heidegger (1889-1976), Paul-Ricoeur (1913-2005), Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

Dada a natureza deste estudo, que trata da visão dos atores educacionais (gestores, coordenadores, professores e alunos) acerca dos efeitos da política de responsabilização e de bonificação dos resultados institucionalizada pelo Prêmio Escola Nota Dez no cenário da educação cearense, escolheu-se a hermenêutica de Gadamer para a análise dos dados, cujos princípios básicos serão descritos a seguir.

7.4.1 A hermenêutica de Gadamer

Desde o início, a proposta de Gadamer se distingue claramente da origem das escolas hermenêuticas que defendiam o primado do ôntico, isto é, do ser ontológico em detrimento do ser histórico. Na primeira visão, predomina a busca da essência do ser a partir das características dos entes ou viventes caracterizados por Heidegger (2005) como *Dasein* (ser-aí-no-mundo).

Gadamer adotou as ideias de Dilthey (1833-1911), escolhendo um caminho, uma linha histórica e filosófica para a compreensão dos fenômenos. Nessa direção, o importante inicialmente não é desenvolver apenas um procedimento para a compreensão, mas “[...] esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão.” (GADAMER, 1997, p. 442). Trata-se, portanto, de um objetivo filosófico, como ele próprio salienta: “Minha intenção verdadeira, porém, foi e é uma intenção filosófica: o que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece.” (GADAMER, 1997, p. 14).

Ora, a questão básica passa a ser como compreender o vivido e o que ocorre no mundo. Diante disso, pergunta-se: por onde e como se dá tal forma de “compreensão”? O filósofo aponta o caminho, definindo:

O conceito de horizonte [...], porque ele exprime a elevada amplitude de visão que deve ter quem compreende. Adquirir um horizonte significa aprender sempre a ver além do que está próximo, demasiado próximo, não para afastar o olhar, mas para melhor ver, num conjunto mais vasto e em proporções mais justas. (GADAMER, 1997, p. 327).

Deduz-se do excerto que a noção do filósofo é a de se evitar a compreensão dos fenômenos em elementos transitórios e imediatistas, o qual deve estender o olhar para um plano mais amplo, que ofereça uma perspectiva mais duradoura do que se vê e do se faz a curto prazo. É por essa razão que:

[...] o pensamento gadameriano define o termo ‘horizonte de compreensão’ como um representante do conjunto de conceitos e crenças que temos ou que são erigidos por nós em nosso relacionamento e entendimento do mundo: não há como nos despojarmos de nossas vivências, de nossos preconceitos e pré-compreensões, sendo este horizonte de compreensão crucial à existência humana e à interpretação e compreensão do objeto. (VAZ, 2015, p. 2).

Essa passagem encerra a noção de apreensão dos fenômenos com a aplicação do círculo hermenêutico, elemento central na tradição hermenêutica filosófica. O caminho já foi posto, agora resta saber como caminhar na trilha da compreensão. É o que se fará a seguir.

A compreensão, para Heidegger (2005, p. 207, grifos do autor), é condição necessária e suficiente para a interpretação, pois, segundo esse filósofo:

No compreender, a presença projeta seu ser para possibilidades. Esse *ser para possibilidades* em compreendendo é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar inerente ao compreender possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de *interpretação* essa elaboração. A interpretação funda-se existencialmente no compreender e não vice-versa.

As “possibilidades” e “aberturas” mencionadas no texto recebem a denominação de “posição prévia”, “visão prévia” e “concepção prévia” (HEIDEGGER, 2005, p. 211), consideradas elementos fundantes da interpretação. Essa ideia de Heidegger é ampliada por Gadamer (1997, p. 42), o qual entende que a compreensão “[...] começa sempre com conceitos prévios que serão substituídos por outros mais adequados. Justamente todo esse constante reprojeter que perfaz o movimento de sentido do compreender e do interpretar é que constitui o processo que Heidegger descreve.”.

Há que se entender que em um texto seu autor expressa sua alteridade. Decorrem desse fato exigências para se interagir com ele, criando um diálogo silencioso para que sua compreensão/interpretação seja exitosa. Em primeiro lugar:

[...] quem quer compreender um texto, em princípio, tem que estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada

hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem neutralidade com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. (GADAMER, 1997, p. 405).

Essa primeira condição exige do intérprete que ele se ponha à disposição de apreender o que o texto se propõe a transmitir, pondo *sub judice* suas próprias pressuposições, sem perder sua alteridade própria. Se e somente se adotar essa posição, poderá se estabelecer uma relação dialógica com o conteúdo que o texto quer transmitir.

A compreensão, para Gadamer, ocorre a partir dos preconceitos (ou prejuízos) dos sujeitos, que são muito mais do que meros juízos individuais, mas resultados da realidade histórica do ser. Tais preconceitos que estruturam a compreensão não são arbitrários. Em segundo lugar:

A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias. Por isso faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir da opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto à sua legitimação, isto é, quanto à sua origem e validade. (GADAMER, 1997, p. 403).

Nesse passo, não cabem achismos, e sim visões, pressuposições e posições prévias fundamentadas, na medida em que:

Compreendemos e buscamos verdade a partir das nossas expectativas de sentido que nos dirigem e provêm de nossa tradição específica. Essa tradição, porém, não está a nosso dispor: antes de estar sob nosso poder, nós é que estamos sujeitos a ela. Onde quer que compreendamos algo, nós o fazemos a partir do horizonte de uma tradição de sentido, que nos marca e precisamente torna essa compreensão possível. (GADAMER, 1997, p. 403).

Por outras palavras, a compreensão não pode prescindir da tradição experimentada pelo intérprete que lhe dá sentido em etapas de pré-compreensões sucessivas, com a aplicação do círculo hermenêutico. Por essa razão, ele “[...] não é de natureza formal. Não é nem objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete.” (GADAMER, 1997, p. 439).

Trazendo esses princípios para o tratamento dos dados desta dissertação de mestrado, considera-se que o Projeto Escola Nota Dez, objeto deste estudo, vem sendo executado desde o ano de 2009, ou seja, ao longo de sete anos, o que possibilita obter uma visão não imediatista e transitória, mas uma visão mais duradoura das mudanças vivenciadas por diretores, professores e alunos, o que proporcionará visualizar horizontes no decorrer desse período. Especificamente, pretende-se aqui elevar a amplitude de visão

de horizontes acerca dos efeitos que o Prêmio Escola Nota Dez vem causando durante esse período de tempo sobre os processos pedagógicos das escolas premiadas e das escolas apoiadas.

Nessa esteira, a tradição desempenha papel fundamental para a compreensão e para a interpretação na compreensão das experiências vivenciadas pelos atores educacionais, entendendo que os preconceitos ou prejuízos, mais do que meros juízos individuais dos sujeitos da pesquisa, são resultados da realidade histórica construída coletivamente. As pré-compreensões que ocorrem ao longo de determinado tempo geram horizontes que traduzem o que se passa num período analisado e podem ser objeto de fusão se tratarem de faces de um mesmo fenômeno, possibilitando, dessa maneira, a fusão de horizontes, que Gadamer (1997, p. 404) conceitua como “[...] tarefa da consciência da história efetual.”. Esse critério decorre do fato de que:

Na finitude histórica de nossa existência, devemos ter consciência de que, depois de nós, outros entenderão cada vez de maneira diferente. Para nossa experiência hermenêutica, é inquestionável que a obra mesma é a que desdobra a sua plenitude de sentido na medida em que vai transformando a sua compreensão. (STRECK, 2000, p. 192).

Em síntese, para Gadamer, os elementos fundamentais de sua proposta hermenêutica são compreensão, interpretação e importância da tradição histórica das vivências pessoais que a linguagem deverá trazer a lume pelo intérprete, que exerce o papel de disponibilizar para outros estudiosos no futuro aquilo que possa servir para novas compreensões. Deduz-se, portanto, que a proposta de Gadamer (1998, p. 20, traduziu-se) engloba elementos que contemplam ampla visão da aplicação do círculo hermenêutico, ademais fica claro que “Não se trata, em absoluto, de definir um método específico, mas de fazer justiça a uma ideia completamente diferente de conhecimento e de verdade.”.

Com essa afirmação, reconhece Gadamer (1998, p. 20-21, traduziu-se) a veracidade do que Dilthey afirmava sobre as ciências naturais, as quais não se aplicavam às ciências humanas porque seus elementos ontológicos eram diferentes:

[...] porque a filosofia se impõe tal método [de pensar o método] possui outras pretensões que não aquelas motivadas pelo conceito de verdade encontrado na natureza. Por uma verdade intrínseca às coisas, assegurar um fundamento às ciências humanas, tal como Dilthey se propôs há muito tempo, é assegurar à filosofia um fundamento, ou seja, é pensar o fundamento da filosofia e da história, bem como a verdade possível de uma e de outra.

Isso significa dizer que aquele que vai interpretar uma fala ou um discurso já encontra algo que lhe chega às mãos que tem um ponto de referência ou de concepção para

ser compreendido a partir de sua própria percepção. Como os fenômenos se revelam via ângulos e horizontes que lhes são característicos, uma das primeiras preocupações do pesquisador é tentar identificar os modos como os fenômenos se mostram. Sendo assim, “[...] o horizonte próprio do intérprete é determinante, mas não como um ponto de vista ao qual a pessoa se apegava ou pelo qual se impõe, senão como uma opinião e uma possibilidade posta em jogo e que lhe ajuda a apropriar-se daquilo que vem dito no texto.” (GADAMER, 1997, p. 404).

A apropriação do texto nasce, portanto, de um processo dialógico, sem imposição do leitor com relação às suas próprias pressuposições e conceitos prévios. Espera-se, assim, que, da interpretação de um texto, possam sair coisas novas não previstas pelo próprio autor. Isso pode ser alcançado com:

[...] (uma) relação ‘dialógica’ e a ‘fusão de horizontes’ como condições do saber o ‘saber negociado’ –, a perspectiva hermenêutica exige a inclusão, a penetração e o *confronto dos horizontes culturais de pesquisador e pesquisado*, assim como do pesquisador com seus horizontes teóricos [...]. (COSTA, 2002, p. 377, grifou-se).

Por outras palavras, a intersubjetividade e a “fusão de horizontes” criadas por Gadamer (apud SCHMIDT, 2013, p. 155) são, antes de tudo, compreensão acordada, haja vista que “[...] a compreensão é sempre a fusão destes horizontes que supostamente existem por eles mesmos.”. É fácil se deduzir que horizontes retratam realidades históricas vividas ou acontecimentos em pleno desenvolvimento. Com base nessa visão, Gadamer (1997, p. 366) propõe a ideia do efeito da história vivida pelo intérprete e pelo autor do texto, ao lembrar que:

[...] cada época entende um texto transmitido de uma maneira peculiar, pois o texto constitui parte do conjunto de uma tradição pela qual cada época tem um interesse objetivo e na qual tenta compreender a si mesma. O verdadeiro sentido de um texto, tal como este se apresenta a seu intérprete, não depende do aspecto puramente ocasional que representam o autor e o seu público originário. Ou, pelo menos, não se esgota nisso. Pois este sentido está sempre determinado também pela situação histórica do intérprete e, por consequência, pela totalidade do processo histórico.

Como visto, o objeto desta dissertação é permeado por longo e forte contexto histórico, o que faz dele um rico manancial de informações para análise. A condição que se coloca para a análise dos dados emitidos pelas entrevistas é que o intérprete (no caso, a pesquisadora) se coloque à disposição de apreender o que o texto se propõe a transmitir, seja pela linguagem gráfica dos desenhos criados pelas crianças, seja pela linguagem literária proferida nos diálogos, sem perder a alteridade própria, porém estabelecendo uma relação dialógica com o conteúdo que o texto (a linguagem) quer transmitir.

8 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

8.1 A participação das escolas premiadas de Sobral no Prêmio Escola Nota Dez: cenários e repercussões

8.1.1 Caracterização das escolas premiadas de Sobral

A pesquisa de campo realizou-se na cidade de Sobral, Região Noroeste do Ceará, a 230 quilômetros da capital do estado, Fortaleza. Foram selecionadas duas escolas de ensino fundamental que já tinham sido contempladas mais de uma vez com o Prêmio Escola Nota Dez. Neste estudo, tais instituições estão identificadas por escola premiada 1 (EP1) e escola premiada 2 (EP2). A EP1 fica situada na Avenida José Figueiredo de Paula Pessoa, nº 428, no Bairro Expectativa, e a EP2 está localizada na Praça da Matriz, s/n, no Distrito de Caracará, a 51,2 quilômetros da cidade. Ambas têm como unidade administrativa a Secretaria Municipal de Educação de Sobral (SMES).

A EP1, localizada na zona urbana de Sobral, oferece as etapas de ensino: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (séries iniciais) e educação de jovens e adultos (EJA). Sua área física está distribuída em: salas de aula, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, laboratório de ciências, banheiros, cozinha, quadra de esporte, secretaria, sala dos professores e da direção.

Com base no Censo Escolar, a EP1, em 2014, tinha em seu quadro funcional 138 funcionários (diretor, coordenadores, professores, auxiliar de sala, porteiro, merendeira e pessoal de serviços gerais e de apoio administrativo). Também é expressivo o quadro de matrículas dessa escola. Em 2014, foram matriculados 1.028 alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo 203 nas turmas de 2º ano.

Além disso, os dados do Censo Escolar da EP1, em 2014, mostraram que as séries iniciais do ensino fundamental obtiveram taxa de reprovação de 1,2%, abandono escolar nulo e aprovação de 98,8%. Para o 2º ano do ensino fundamental, as taxas de reprovação e de abandono escolar foram iguais a zero. Em outros termos, a taxa de aprovação foi de 100%, o que atesta que seus indicadores escolares são satisfatórios.

Atualmente a referida escola possui oito turmas de 2º ano do ensino fundamental, as quais estão assim distribuídas: quatro no turno da manhã e quatro no turno da tarde, com cerca de 26 discentes por turma. Cada uma dessas turmas conta com uma professora regente.

A EP1 foi contemplada com o Prêmio Escola Nota Dez – Spaece-Alfa em três oportunidades, nos anos de 2009, 2011 e 2013. Na primeira vez em que essa escola foi agraciada, apresentava a seguinte indicação de padrão de desempenho: 2,5% não alfabetizado, 3,7% alfabetização incompleta, 19,1% intermediário, 19,1% suficiente e 55,6% desejável (CEARÁ, 2015).

Já em 2014, a EP1 atingiu 99% do percentual de seus educandos com padrão de desempenho “desejável” para o processo de alfabetização e alcançou proficiência média¹⁵ em Língua Portuguesa de 216,2. Ao reportar-se aos dados do padrão de desempenho “desejável” do Estado do Ceará, observa-se que a média ficou em 66,9% e que a proficiência em Língua Portuguesa foi de 174,4. Consta-se que o nível do padrão de desempenho “desejável” e de proficiência em Língua Portuguesa da EP1 está acima da média estadual (CEARÁ, 2015).

A EP2, também situada em Sobral, localizada no Distrito de Caracará, dispõe dos níveis de ensino da educação infantil (creche e pré-escola), do ensino fundamental (séries iniciais e finais) e da EJA. As dependências físicas dessa escola constam de salas de aula, biblioteca, sala de leitura, banheiros, cozinha, laboratório de informática, quadra de esporte, sala da direção e sala dos professores.

Essa instituição conta com 43 funcionários. A matrícula, no ano de 2014, atingiu um total de 401 alunos, sendo 33 matriculados nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Quanto aos seus indicadores, em 2014, nas séries iniciais do ensino fundamental, a taxa de aprovação era de 100%, inexistindo reprovação e abandono escolar, o que demonstra, segundo o Censo Escolar 2014, um rendimento escolar favorável.

No último ano, 2015, a EP2 oferecia apenas uma turma de 2º ano do ensino fundamental, com 18 aprendizes matriculados. A sala de aula funcionava no período matutino e possuía uma professora efetiva.

A EP2 foi agraciada com a premiação nos anos de 2009 e 2012. No primeiro ano de recebimento do prêmio, a referida unidade escolar apresentava 97% dos alunos com padrão de desempenho “desejável” e somente 3% no padrão de desempenho suficiente. Atualizando esses dados, no ano de 2014, a EP2 obteve 93,9% dos estudantes por padrão de desempenho “desejável” para o processo de alfabetização e proficiência média em Língua Portuguesa de 207,8, ficando também acima da média estadual (CEARÁ, 2015).

¹⁵ “Aqueles que se encontram no intervalo de 200 a 225 pontos da Escala de Proficiência ampliam suas estratégias de leitura, quanto às habilidades de identificar o gênero e a finalidade de textos diversos, a partir da resolução de tarefas que apresentam textos com vocabulário complexo. Localizam informações explícitas em um texto verbal longo, de forma literal ou parafraseada, e inferem no sentido de palavra ou expressão.” (CEARÁ, 2013c, p. 46, grifo do autor).

Mediante os resultados aferidos pelo Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (Spaace-Alfa), a EP1 e a EP2 conquistaram, em 2014, respectivamente, IDE-Alfa 10,0 e 9,8, destacando-se no cenário da educação cearense em face da meta de alfabetizar todos os educandos do 2º ano.

8.1.2 Perfil dos gestores, docentes e discentes das escolas premiadas de Sobral

A pesquisa empírica foi realizada com três segmentos escolares (diretores, professores e alunos). Na EP1, foram entrevistados: o diretor, quatro professoras e dez alunos do 2º ano do ensino fundamental. Na EP2, os sujeitos da pesquisa foram: a diretora escolar, dez estudantes e a docente da turma de 2º ano. Dessa forma, o total de sujeitos pesquisados nas escolas de Sobral foi de 27 indivíduos participantes.

Os diretores da EP1 e da EP2 são licenciados, respectivamente, em Pedagogia e em História, com mais de 15 anos de tempo de serviço na área educacional, sendo a maior parte da experiência profissional no cargo de diretor escolar.

As professoras da EP1 são formadas em Pedagogia, com idade entre 26 e 32 anos, trabalhando na referida unidade escolar há mais de sete anos. A educadora da EP2 também possui formação em Pedagogia, tem 53 anos, com 33 de magistério, dentre os quais, 14 trabalhando na referida escola.

As docentes da EP1 trabalham em duas turmas, com aproximadamente 26 educandos por sala, e não possuem auxiliar. Já a professora da EP2 trabalha em uma turma com 18 estudantes em sala de aula.

Quanto aos alunos pesquisados das escolas premiadas de Sobral, estes estão cursando o 2º ano do ensino fundamental e possuem entre seis e oito anos de idade. Em sua maioria, moram com a família (pai, mãe e irmãos) e estudam na unidade escolar pesquisada há mais de um ano.

8.1.3 Análises das entrevistas das escolas premiadas de Sobral (EP1 e EP2)

8.1.3.1 A visão dos diretores

A seção a seguir trata da visão dos diretores das escolas premiadas de Sobral a respeito das atribuições do gestor, da concepção de escola de qualidade, das práticas pedagógicas desenvolvidas e dos efeitos do Prêmio Escola Nota Dez na gestão escolar.

8.1.3.1.1 As atribuições do gestor e a concepção de escola de qualidade

Inquiridos sobre as principais atribuições da função do diretor escolar, os gestores das escolas premiadas de Sobral elencaram que:

A principal é tomar conta da parte administrativa e pedagógica. A parte administrativa é tomar conta da escola como um todo. A questão de fazer pagamentos de água, luz, gás, telefone [...], também [...] compro material para os professores, para os coordenadores, para as crianças. Então a questão financeira se dá comigo e com o conselho escolar que eu tenho aqui. Aí, na parte pedagógica, acompanho o trabalho feito pelos professores através das avaliações feitas e principalmente através dos coordenadores [...]. Sento com a coordenadora pedagógica para ver a agenda do que ela fez, também vejo aula, participo dos planejamentos, dou *feedback* da observação; a gente analisa os resultados da avaliação, questiona com a professora por que aquele conteúdo foi bom e o outro não foi bom. (DEP1).

Observa-se que os diretores das escolas nota dez de Sobral dividem o cargo de gestor em três funções: administrativa, financeira e pedagógica. Eles evidenciam que a parte administrativa envolve o gerenciamento da escola como um todo; as finanças e as questões burocráticas de compras de materiais são executadas em conjunto com o conselho escolar; o aspecto pedagógico enseja acompanhamento do trabalho docente nos planejamentos e nas salas de aula.

O diretor da EP1 (DEP1) considera importante que a coordenação faça observações das aulas, para posteriormente dar *feedback* às professoras sobre a atuação profissional delas. Ele também cita como fatores relevantes ao processo pedagógico o monitoramento e as análises dos resultados das avaliações, a fim de redirecionar as práticas escolares.

A qualidade das ações empreendidas pela direção escolar está associada “[...] a você ter uma boa equipe e conseguir distribuir as tarefas ali, cada qual no seu espaço, sabendo o que cada um tem que fazer. Isso facilita demais seu trabalho como gestor.” (DEP1).

Nessa perspectiva, para os gestores das escolas nota dez de Sobral, a concepção de escola de qualidade é “[...] aquela em que todos aprendem. Nosso objeto de trabalho é o aluno, então precisamos fazer um bom acompanhamento da aprendizagem dele, que perpassa pela forma de avaliar para diagnosticar e fazer intervenções.” (DEP2).

Assim, compreende-se que, na óptica dos diretores, uma escola de qualidade é aquela na qual os membros da equipe escolar, de acordo com sua função, têm ciência de suas tarefas e trabalham em conjunto com o intuito de garantir a aprendizagem a todos os

alunos. Tal entendimento coincide com o que disciplina a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 4º, inciso IX: “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”.

8.1.3.1.2 Práticas pedagógicas: planejamento, matriz curricular, avaliação e projetos escolares

Quanto à existência de um trabalho pedagógico voltado para as avaliações externas (Spaace, Prova Brasil), os diretores das escolas premiadas afirmaram:

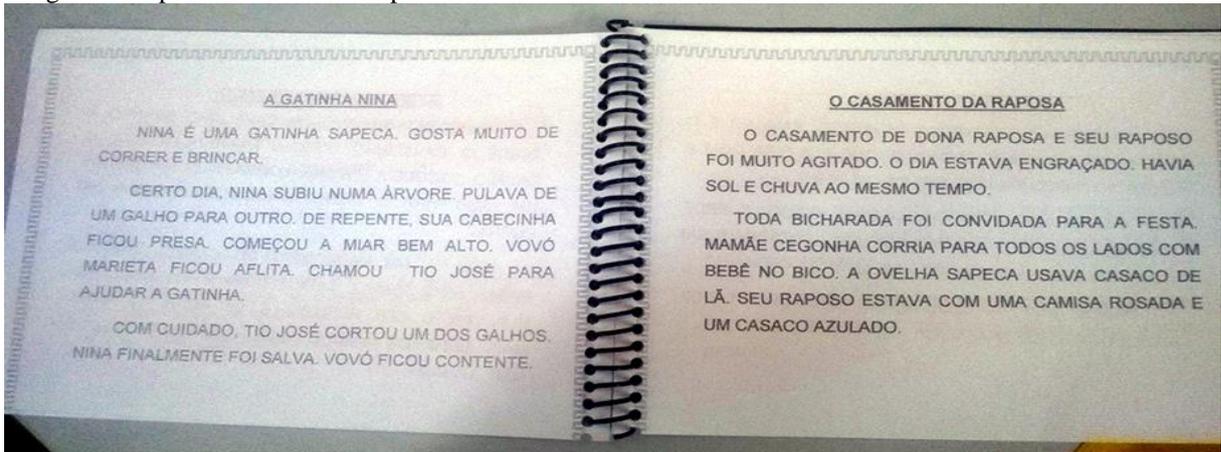
A gente tem um plano de curso e, dentro desse plano de curso [...], tem a matriz de referência de habilidades, que é avaliada. Só que ali é um roteiro que os órgãos criam, são objetivos de aprendizagem; aqueles objetivos, aquelas habilidades estão inseridas nas diversas disciplinas. [...] Utilizamos a matriz do Spaace, os descritores, porque é o nosso norte. A gente vai fazer essa avaliação no fim do ano [...]; a gente não pode divergir daquilo que a gente busca. (DEP1).

Como estamos falando de 2º ano, o Spaace só avalia a Língua Portuguesa. Então, a gente faz o nosso plano de curso e contempla essas habilidades. Ao longo do ano, a gente prepara atividades, as apostilas extras, além dos livros didáticos. No livro didático, é um texto para uma semana, então as professoras acham muito repetitivo, aí elas vão trabalhando outros textos, aí é onde entra a escola com o material extra. [...] É claro que a gente tem outros complementos, né. A secretaria também disponibiliza outros materiais, como o da Liceu¹⁶ [...]. Com relação à Prova Brasil, eu faço a mesma coisa. Eu pesquiso junto ao MEC material de provas anteriores. A gente vai aplicando com os alunos. (DEP2).

É perceptível a existência de um plano escolar que objetiva alcançar os melhores rendimentos possíveis nas avaliações externas. Os gestores exemplificam que as professoras fazem uso de materiais diversos, como livros e apostilas com atividades extras, para desenvolverem as habilidades de leitura e de escrita, conforme os descritores aferidos no Spaace. Nota-se ainda que os diretores das escolas premiadas de Sobral realizam pesquisas em provas anteriores, no *site* do Ministério da Educação (MEC), em busca de montagem de materiais complementares, como ilustra a imagem a seguir:

¹⁶ Gráfica e Editora Liceu com filial em Sobral/CE.

Imagem 1 – Apostila de leitura complementar da EP1



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Indagado sobre o uso da matriz do Spaece para definir o currículo escolar, o diretor da EP1, emitindo posicionamento similar ao da diretora da EP2, confirmou que:

Utiliza. O planejamento da escola é quinzenal. Uma vez por mês, os professores têm um dia inteiro de formação em Sobral, com todas as professoras do 2º ano; tem as formadoras. É onde elas estudam o programa, quando elas chegam nos planejamentos daqui, elas revisam e vão implementando de acordo com a realidade, porque a gente faz adequações. [...] O que a gente faz, a gente segue as orientações da secretaria, eles já passam para a gente o material que disponibilizam nas formações para os professores. É claro que para isso tem que seguir o currículo.

Dessa forma, compreende-se que a matriz do Spaece é estudada nas formações mensais, por intermédio dos formadores da Secretaria Municipal de Educação de Sobral (SMES), e nos planejamentos quinzenais das escolas. Os diretores admitem que as escolas nota dez de Sobral seguem as orientações da matriz do Spaece para selecionar o currículo escolar, mas também implementam os ajustes necessários à realidade da escola e às necessidades de aprendizagem das crianças.

Com relação à sistemática de avaliação escolar, a diretora da EP2 comentou que cada professora “[...] avalia de acordo com as necessidades, mas é assim: a coordenação faz mensalmente e as professoras, semanalmente. Só que tem semana que é só de escrita; na outra, é só de leitura. Às vezes, fazem-se as duas, depende muito do momento, do perfil da sala [...]”.

Além das avaliações de leitura e de escrita realizadas pelas educadoras, existem as provas produzidas pela coordenação, que contam com questões de múltipla escolha das disciplinas de Português, Matemática, Ciências e História. O diretor EP1 acrescenta também que “[...] as escolas sobralenses recebem apoio de uma assessoria, da Liceu. Eles produzem

essa avaliação e a gente aplica. Temos autonomia e liberdade para fazermos quantas a gente quiser e achar necessário.”.

Nessa perspectiva, as escolas premiadas avaliam seus alunos de várias maneiras, aferem a leitura, a produção textual, habilidades e competências de leitura e de escrita nas provas de múltipla escolha, além de aplicarem uma avaliação nos moldes do Spaece para diagnosticar o nível de proficiência estudantil.

Portanto, compreende-se que a avaliação externa, especificamente a prova estandardizada do Spaece, reorienta o planejamento escolar, define o conteúdo curricular e incide na forma como deve ser o trabalho docente nas escolas premiadas. Essa constatação reforça os pressupostos de Freitas (2014) e de Neto (2014), mencionados anteriormente, de que as avaliações externas tendem a reduzir o currículo e a moldar a matriz de referência dos testes, limitando, assim, o direito de aprender do educando ao básico para atender às exigências dos processos produtivos sociais.

No quesito quais os projetos desenvolvidos pelas escolas premiadas de Sobral, o diretor da EP1 assim se posicionou:

Aqui a gente aposta muito na ampliação da aula, com jornada de oito horas, porque em casa a gente percebe que, mesmo a professora fazendo a tarefa de casa parecida com a de classe, muitos não fazem. E, na escola, o aluno interage com alguém que sabe o que ele tem que aprender e por que ele tem que aprender. Alguns chamam reforço escolar, jornada ampliada. E nós estamos com alunos com mais dificuldades vindo no contraturno.

Destaca-se que essa prática de reforço escolar no contraturno ou na jornada ampliada vem sendo utilizada pelas escolas premiadas, a fim de fazer o acompanhamento individual daqueles discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem e que não têm o devido suporte da família para a execução das tarefas domiciliares.

Outro projeto evidenciado pelos dois diretores das escolas premiadas foi o de leitura:

O nosso principal projeto aqui é o de leitura, em que a gente dá prêmio para as crianças. A cada seis meses, a gente faz esse projeto, começa em janeiro e vai até junho, aí de agosto a dezembro. O que a gente faz? Distribui paradidático para as crianças: a gente vai contando, através da ficha de acompanhamento, entrega o livro, o menino faz a leitura e devolve com a fichazinha de leitura. Aí, qual o prêmio? A cada seis meses, os melhores alunos, alunos leitores, recebem a premiação: primeiro lugar: um *tablet*; segundo lugar: um celular; e terceiro lugar: uma bicicleta. Esse é nosso principal projeto: voltado para a leitura. O aluno escolhe o que quer ler na biblioteca, não é uma imposição. (DEP1).

Então, os primeiros minutos são voltados para fluência. Eles vão ler, repetir, ver as palavras que eles não conhecem. Eles têm uma apostila que eles leem. A ação é a seguinte: no início do turno, eu, a coordenadora, a menina da biblioteca e a agente

de leitura, todo mundo pega a leitura, combinando que não vai interferir nas outras atividades até 7h20 [...]. (DEP2).

Os diretores mencionaram que o projeto de leitura acontece em sala de aula com a tomada de leitura individual dos alunos, bem como em parceria com a biblioteca através da ciranda do livro e do reconto das histórias lidas. O referido projeto mobiliza todos os estudantes do ensino fundamental a desenvolverem e a aprimorarem as habilidades leitoras, visto que as escolas premiadas designam diariamente tempo e atividade para esse fim.

Percebe-se que as escolas nota dez de Sobral valorizam bastante as atividades voltadas à leitura e à produção textual, oferecendo premiação para os aprendizes que mais leem e para os que produzem os melhores recontos, sendo isso uma condicionante que tende a estimular as crianças a participarem do projeto e, por conseguinte, a melhorarem sua formação leitora.

A premiação na EP2 também acontece com base na frequência da turma. Sobre essa temática, a diretora comenta: “No final do ano, a gente calcula para premiar. A gente tem a taça: a sala em que não faltou nenhum aluno fica com a taça na sala. A taça visita a sala que tem frequência e, ao final do ano, aquela sala que mais teve a visita da taça ganha medalha, tanto os alunos quanto a professora.”.

Observa-se que, na EP2, a frequência dos aprendizes é avaliada diariamente. Caso a maioria dos estudantes esteja presente, a turma é agraciada com a visita da taça em sala de aula. Assim, a cada dia, a(s) taça(s) decoram aquelas salas de aula com maior número de discentes frequentes; ao final do ano letivo, as turmas que mais tiveram as visitas das taças são condecoradas com medalhas e menções honrosas.

A emissão de prêmios escolares em decorrência da frequência e/ou do desempenho das habilidades de leitura e de escrita é um rito herdado do passado, das eras jesuítica e *comeniana*, período em que, segundo Franca (1952), existiam premiações para classes e estudantes conforme *performance* em provas de retórica, caligrafia, ortografia, etc., como também conforme conduta disciplinar do alunado. As premiações até hoje se fazem presentes nas escolas.

8.1.3.1.3 Efeitos na gestão escolar

Com relação a ter conhecimento sobre o Prêmio Escola Nota Dez, os diretores das escolas premiadas de Sobral afirmaram que já participaram mais de uma vez dessa premiação e que inclusive já estiveram em formações e eventos dessa natureza.

Os gestores pesquisados acrescentaram que, para conquistar êxito no Prêmio Escola Nota Dez, é indispensável:

O compromisso da professora em realmente fazer com que cada um aprenda, preocupar-se com que eles aprendam, ver que eles têm dificuldades de aprendizagem, mas que são capazes de aprender [...]; o êxito está nos professores! Os professores dessa escola são aguerridos, empenhados, têm força, têm energia e têm foco. E eles correm atrás de uma meta. (DEP1).

Primeiro, para os meninos aprenderem, eles precisam estar na escola. A presença maciça dos alunos [...]. Os que moram em volta da escola, quando faltam, o vigia vai à casa deles saber o motivo da falta. As visitas sempre são exitosas, porque, se o aluno não vier, tem a informação [...]: ligamos para saber o motivo. Essa ação de saber por que faltou é geral, não é só do 2º ano. Quando é de mais distante, ligamos ou mandamos o bilhete para saber notícias. No quadro que acompanhamos, fechamos o mês com a sala que mais faltou, vamos vendo a individualidade de cada sala. Chamamos as mães dos mais faltosos. (DEP2).

Nas observações realizadas em campo, identificaram-se quadros de monitoramento da frequência escolar por turma que diariamente são preenchidos com a quantidade de aprendizes ausentes e presentes em cada sala de aula, como mostra a imagem adiante.

Imagem 2 – Monitoramento da frequência dos alunos das EPs de Sobral

Manhã				Tarde				Noite					
Sala	Matriculada	Presenças	Faltosos	%	Sala	Matriculada	Presenças	Faltosos	%	Sala	Matriculada	Presenças	Faltosos
1ª A	20	18	02		1ª F	25				EJA I	07		
1ª B	24	21	03		1ª G	24				EJA II	17		
1ª C	25	23	02		1ª H	24				EJA III	10		
1ª D	14	22	07		2ª E	22	0			EJA IV	23		
1ª E	31	29	02		2ª F	26	0			TOTAL			
2ª A	23	20	03		2ª G	26	0						
2ª B	24	22	02		2ª H	27	6						
2ª C	26	23	03		3ª D	34	0						
2ª D	17	22	04		3ª E	34	0						
2ª E	27	27	00		3ª F	35	0						
3ª A	24	24	00		3ª D	36	0						
3ª C	22	22	00		4ª E	32	0						
3ª A	22	22	00		4ª F	27	0						
3ª B	27	24	03		5ª E	27	0						
3ª C	25	24	01		5ª F	20							
3ª A	25	25	00		5ª G	20							
3ª B	26	25	01		5ª H	22							
3ª C	27	25	02		TOTAL	343							
3ª D	27	25	02										
TOTAL	240	220	20										

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Verifica-se claramente que os diretores imprimem ações de monitoramento e de controle da frequência escolar através do acompanhamento diário da presença do aluno na escola, da visita de um profissional às casas dos discentes faltosos, das abordagens junto à família sobre os prejuízos da infrequência e da premiação concedida à turma de educandos mais frequentes. A partir desse monitoramento da frequência, as escolas premiadas vêm anulando os índices de evasão e aumentando os indicadores de aprovação escolar.

Nesse sentido, pode-se considerar que os gestores, ao atribuírem à frequência escolar uma condição importante para o êxito no Prêmio Escola Nota Dez, compreendem que a presença contínua do aluno em sala de aula é fator indispensável para a promoção do

aprendizado e dos bons rendimentos escolares. Todavia, vale advertir que esse monitoramento da frequência é um mecanismo de controle da gestão escolar que pode gerar, como cita Freitas (2014), um clima competitivo e de pressão sobre as crianças, visto que a listagem é divulgada nos corredores e que ainda se atribuem premiações aos estudantes mais frequentes.

Outro ponto mencionado pelos diretores das escolas premiadas de Sobral como determinante para se alcançar êxito no Prêmio Escola Nota Dez foi a qualidade do trabalho desenvolvido pelo corpo docente. Os gestores apontaram o empenho, o compromisso e a determinação dos professores para atingir a meta como valores que qualificam a prática educativa, promovendo resultados bem-sucedidos.

Sondado quanto à possibilidade de o Prêmio Escola Nota Dez estimular os educadores a realizar um trabalho com maior compromisso e qualidade, o diretor da EP1 assim se posicionou:

Isso traz tanta alegria que você nem imagina, porque é um momento em que você consegue instigar e estimular mais e mais o professor. Naquela questão da bonificação, poxa, quando você dá uma bonificação para todo mundo [...]. Você não imagina a alegria deles e a minha também [...]. Estimula, porque, de certa forma, percebo que dá uma vaidade, é complexo falar isso na carreira de professor. Tem um sentimento de reconhecimento. Que o trabalho dela surtiu efeito. Se não conseguem, ficam decepcionadas.

A ideia transmitida pelos gestores das escolas pesquisadas de Sobral que já receberam a premiação por mais de uma vez é que o Prêmio Escola Nota Dez traz reconhecimento e contentamento para a comunidade escolar, por isso estimula os professores a trabalharem com mais afinco, já que há a iminente possibilidade de serem agraciados com uma bonificação financeira: “Serve como um estímulo a mais para os professores e todo mundo que está aqui dentro. É uma energia, dá uma vitaminada na escola.” (DEP1).

Porém, o diretor da EP1 adverte que, quando a escola não consegue atingir a meta e conquistar a premiação, os educadores ficam decepcionados. Isso faz com que se conclua que o Prêmio Escola Nota Dez mexe com os sentimentos e as emoções dos professores, podendo afetar significativamente na atuação profissional dos docentes. Isso vai ao encontro do que Freitas (2014) ressalta a respeito dos riscos da gestão educacional por reconhecimento de mérito, que associa o desempenho dos discentes à bonificação e, por consequência, acaba turbinando a rede de relações entre escolas e intraescola, gerando conflitos, estresses e mal-estar.

Quando questionados sobre o conhecimento da comunidade a respeito da aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez, os diretores pesquisados explicaram:

Vou citar aqui o mais marcante. Foi na obra que foi feita aqui nesta escola [...]. Esta escola tem 21 anos e nunca tinha sido feita reforma nenhuma aqui dentro. E, graças ao Prêmio Escola Nota Dez, nós fizemos ano passado essa reforma. Isso, para mim, foi um fator marcante [...]. A gente seleciona as necessidades. Já construímos uma sala para a qual a intenção era a de ser sala de vídeo [...]. (DEP1).

Em reuniões do conselho escolar, discutimos o que se deve comprar com o dinheiro do prêmio. Com as sugestões individuais, o conselho escolar vota as prioridades. Uma coisa legal, essencial, isso eu acho formidável em relação ao prêmio, porque a escola é da comunidade e quem sabe mais da real necessidade é quem está na escola. Ele dá essa liberdade. Foram tantos equipamentos e materiais que compramos com o dinheiro do prêmio. [...] Compramos o material didático, sim, e ainda mandamos fazer apostila para todos os alunos do 1º ao 6º ano, apostila de redação e compreensão. Pequenos reparos. Compramos duas máquinas de xerox [...]. Foram comprados bebedouros, *data show*, dicionários e outros equipamentos. (DEP2).

Percebe-se que a escolha de como empregar o dinheiro do Prêmio Escola Nota Dez fica nas “mãos” do conselho escolar, ou seja, sob responsabilidade dos representantes dos demais segmentos da escola, os quais elegem, por prioridades, em que aplicar os recursos financeiros. De acordo com os depoimentos acima, compreende-se que, com o dinheiro do prêmio, muitas intervenções de pequenas e grandes reformas foram feitas no ambiente escolar, além da aquisição de materiais didáticos e de equipamentos tecnológicos voltados para subsidiar as práticas pedagógicas.

Além dos investimentos na parte estrutural e pedagógica da escola, os diretores pesquisados afirmaram que o referido prêmio repercute no processo de ensino-aprendizagem por estas razões:

[...] a gente só produz se a gente estiver feliz. E dinheiro não é tudo nessa vida; não é, mas ele ajuda bastante. De repente, olhe, tem professor que sonha esperando o prêmio do Spaece. Para quê? Para ele conseguir algo melhor para a casa dele. De repente, até disponibilizar uma pequena viagem, realizar um sonho. E o Spaece dá essa condição. (DEP1).

[...] os dados mostram isso. Tem o processo de avaliação de 184 municípios, que demonstra que essas cidades vêm melhorando. Os instrumentos de prova são bastante sigilosos, são dados fiéis. Acho que provocou um repensar sobre a educação. Em termos de ação, vamos ver o que fica nos resultados. [...] Eu acho que surtiu efeito. Promove a questão da busca. (DEP2)

Diante dos relatos acima, verificou-se que os diretores das escolas premiadas consideram que a avaliação do Spaece é um instrumento que capta fidedignamente os resultados de rendimento escolar e que, com isso, possibilita aos gestores públicos e aos

professores um repensar sobre suas práticas. Para eles, isso provoca um efeito positivo de busca e de mudança por melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto mais uma vez levantado na fala dos diretores foi o de que a bonificação financeira estimula os professores a desenvolverem com mais entusiasmo e afinco o trabalho docente, dado que a gratificação extra pode lhes proporcionar a conquista de sonhos que antes seriam impossíveis de serem realizados. Esse pensamento se coaduna com o que defende Brooke (2006), da aplicação de incentivos financeiros baseada no desempenho escolar do aluno como ingrediente da política de responsabilização, o que resulta em mais disposição e cooperação dos profissionais da educação.

As escolas premiadas, atendendo aos requisitos da Lei nº 15.052, devem oferecer, ao longo de até dois anos, cooperação técnica e pedagógica às escolas apoiadas com os Índices de Desempenho Escolar mais baixos.

No tocante ao suporte técnico e pedagógico de que as escolas premiadas precisam oferecer às escolas apoiadas, os diretores pesquisados afirmaram já terem participado desse modelo de cooperação e opinaram a respeito:

[...] o que eu achei legal foi o contato com as pessoas. Às vezes, você pensa que está ruim, mas você está bem. Isso dá essa noção. Às vezes, você não dá conta do trabalho legal que você faz. Aí você só vai se aperceber quando ver outra realidade. (DEP1).

A gente faz um diagnóstico para saber o nível dos alunos de leitura e de escrita, Português e Matemática, e, a partir daí, a gente vai conversar com o diretor, com o professor e com a coordenação, e aí vamos mostrar a realidade. (DEP2).

Os diretores ressaltaram que essa experiência é válida, porque, por um lado, promove a reflexão quanto aos limites e às possibilidades da própria realidade escolar e, por outro lado, possibilita a ação conjunta de esforços para mudar a situação de leitura e de escrita das escolas apoiadas.

Ao comentarem sobre a experiência de intercâmbio entre as escolas premiadas e as apoiadas, os diretores das instituições nota dez de Sobral comungaram de um mesmo pensamento:

Nada, rotina muito básica. Nessa escola em que eu fui agora, gostei de desenvolver da escola, ela está no meio do nada, mas cheia de tecnologia. Eu sei que aqui nós temos tecnologia, mas a gente precisa melhorar. E, com o prêmio, eu já estou aí pensando em trazer equipamentos bem modernos para instalar em nossa escola [...]; seguir com a ideia da escola apoiada. (DEP1).

De Caucaia e de Fortaleza. A primeira experiência foi Caucaia, fizemos um plano para a primeira visita, montamos um diagnóstico, e a gente pergunta se a pessoa vai aceitar ou não. Porque a gente não quer invadir a realidade escolar, o espaço dos outros [...]; eles têm os saberes deles, o cotidiano deles. Lá em Caucaia, eles receberam bem, a gente quer implantar uma vivência exitosa. Para nossa surpresa, eles conseguiram. Eles conseguiram evoluir os dados deles. (DEP2).

Nota-se que as escolas apoiadas de Caucaia foram receptivas com relação ao diagnóstico e ao plano de ação apresentados pelas unidades premiadas de Sobral. Também fica evidente, no depoimento da diretora da EP2, que a escola de Caucaia executou a contento as práticas sugeridas, resultando na melhoria dos indicadores de proficiência em leitura e em escrita dos alunos de 2º ano do ensino fundamental.

Já em termos de troca de experiência, o diretor da EP1 revelou que pouco acrescentou para a escola premiada, visto que a rotina da instituição apoiada era muito simplória, contudo o gestor escolar comentou ter sido surpreendido com os recursos tecnológicos de que as escolas apoiadas visitadas dispunham.

Desse modo, percebe-se que às escolas apoiadas de Caucaia, embora contassem com algum tipo de aparato tecnológico, faltavam-lhes práticas pedagógicas eficazes. Nota-se igualmente que a cooperação técnico-pedagógica das escolas premiadas ajudou-lhes a implementar ações exitosas, fazendo com que as instituições apoiadas de Caucaia saíssem do quadro crítico de alfabetização, evoluindo para a situação de alfabetização suficiente e desejável.

Por fim, solicitou-se aos diretores das escolas premiadas que emitissem suas considerações acerca do Prêmio Escola Nota Dez, ao que responderam:

O maior desafio é arranjar uma pessoa muito bacana que possa organizar a prestação de contas, porque o montante é grande, então tem que fazer tudo bem direitinho para não cometer nenhum vacilo e ter que pagar com o próprio bolso. (DEP1).

O tempo é pouco, porque em até um ano é só para aprovar o plano, então fica muito corrido acompanhar e dar conta do nosso trabalho. É bem apressada a visita das escolas apoiadas. O prêmio é bom, mas o processo de aprovação também atrela o repasse com base na prestação de contas. (DEP2).

Observa-se que os diretores comungam da ideia de que a premiação é uma iniciativa propositiva do Governo Estadual, porém eles citam algumas dificuldades encontradas no percurso, como o rigor na prestação de contas, o pouco tempo destinado para elaboração, aprovação e execução do plano de aplicação dos recursos financeiros e a brevidade com que são realizadas as visitas no acompanhamento às escolas apoiadas.

Com base nas análises realizadas, pode-se resumir que, na visão dos diretores, o Prêmio Escola Nota Dez é um programa do Governo Estadual que vem gerando uma movimentação proativa da comunidade escolar em torno da melhoria do desempenho escolar dos alunos, em especial da alfabetização das crianças do 2º ano do ensino fundamental.

Nas escolas nota dez de Sobral, são empreendidas várias ações com o fito de alcançar as metas estabelecidas pela premiação, como: monitoramento da frequência escolar, planejamentos sistemáticos orientados pela matriz do Spaece, implantação do reforço escolar para acompanhamento específico das crianças com dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento de projetos de leitura e de escrita – a exemplo da tomada de leitura das crianças, da ciranda do livro e da reescrita das historinhas lidas –, aplicação de recompensas para os discentes que mais se destacam no ato de ler e de escrever, uso de materiais didáticos complementares para trabalhar os descritores do Spaece e emprego de avaliações escolares nos moldes das avaliações externas, em especial do modelo Spaece. Essas ações, segundo os diretores das escolas premiadas de Sobral, ganham força porque a equipe escolar é unida, esforçada e sabe claramente qual o foco a ser atingido.

Além disso, os diretores concordam que a bonificação é um elemento motivacional que agrega valor à ação docente, mobilizando mais ainda os professores a realizarem um trabalho de qualidade.

8.1.3.2 A visão docente

O tópico seguinte apresenta a óptica dos educadores que lecionam nas turmas de 2º ano do ensino fundamental das escolas premiadas de Sobral.

8.1.3.2.1 As atribuições docentes e a concepção de escola de qualidade

Quando indagada sobre suas principais atribuições, a professora 2 da EP1 de Sobral assim respondeu, o que sintetiza a opinião de seus pares:

Ensinar, alfabetizar [...]; compromisso com os alunos, com a aprendizagem dos alunos; garantir a aprendizagem de todos sem exceção, até mesmo daqueles alunos que têm suas dificuldades [...]; contribuir para o aprendizado dos meninos [...], com a questão da aprendizagem, de alfabetizar e de letrar, que tem essa distinção. Alfabetizar não é só fazer a criança ler, mas também compreender o que lê. E, com isso, mais adiante, contribuir para a formação social dele [...].

Nesse depoimento existem alguns aspectos que merecem destaque. O primeiro deles refere-se ao propósito das professoras em garantir a aprendizagem de todos os educandos sem distinção. Outro ponto diz respeito ao foco das docentes em alfabetizar e a letrar, ou seja, as educadoras aparentam estar conscientes de que a aprendizagem se dá de forma simultânea, alfabetizando e letrando as crianças nessa etapa escolar. Por fim, o compromisso das profissionais com a formação social dos alunos, ampliando, assim, suas atribuições para além do ensinar conteúdos programáticos.

Dando continuidade às principais atribuições da função de professor, as educadoras das escolas nota dez de Sobral complementaram, revelando alguns elementos que consideram indispensáveis para desenvolverem uma prática docente de qualidade, como:

O apoio que a gente tem da escola: com tudo que a gente precisa a coordenação colabora. Fundamental é o apoio da escola para a gente [...]. Apoio da escola seria material didático [...], um retroprojetor, um computador, essas coisas. (P4EP1).

[...] a formação não só aqui na escola, mas fora também. A troca que a gente tem de experiência com outros professores, outros formadores, a formação continuada que chamam. E sempre estar estudando, procurando, pesquisando não só aqui na escola, mas fora também [...]; estudar, pesquisar [...], a gente precisa estar sempre à frente do novo [...]. (P5EP2).

Dentre os elementos explanados acima, a formação docente é salientada por todas as professoras sobralenses como pré-requisito para executar a sua função com qualidade. A formação continuada, para as profissionais, pode ser através da troca de experiências entre seus pares e da pesquisa/estudos individuais. Em se tratando de formação docente, a professora 3 da EP1 apresentou como ocorre nas escolas sobralenses:

Todo mês, os professores têm a formação, aí é discutido sobre a rotina. A gente monta a rotina. Esse planejamento acontece fora da escola, pelo município, é dado pela SME. A gente se reúne, aí as formadoras, as professoras montam para a gente a rotina. Quando a gente vem da formação, aí tem o nosso planejamento na escola, junto com a coordenadora, aí vamos montando e adequando à nossa realidade. O planejamento daqui é quinzenal e por série, mas tem também o geral [...]. A gente tem um planejamento, aí a gente vê a necessidade dos alunos [...]. Tem toda uma estrutura, um plano em função dessas avaliações.

Observa-se que a rede de educação municipal de Sobral promove mensalmente momentos de formação docente e de planejamento escolar. Nessas ocasiões, as professoras se reúnem com seus formadores para tratar de assuntos ligados à educação das crianças, discutir e elaborar as rotinas escolares e planejar ações focadas nas avaliações externas. Percebe-se ainda a alusão ao planejamento, que acontece quinzenalmente na própria escola. O planejamento escolar é acompanhado pela coordenação pedagógica e visa adequar o plano geral à realidade da escola e às necessidades estudantis.

O apoio do núcleo gestor nas ações escolares também foi citado como indispensável para a prática docente de qualidade, inclusive a professora 4 da EP1 advertiu ser necessário que a instituição disponibilize materiais didáticos e recursos tecnológicos para dar suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

No aspecto que dizia respeito à definição de uma escola de qualidade, as professoras das escolas premiadas de Sobral elencaram os seguintes pontos:

Focar na leitura, cobrar leitura e produção de escrita. (P1EP1).

Que forma cidadãos críticos, capazes de desenvolver esse aprendizado dele não só aqui dentro da escola, mas principalmente lá fora, no ambiente em que ele vive [...]. (P3EP1).

Escola excelente é a parte da direção, coordenação, que ajuda, que nos apoia [...], e o núcleo gestor muito responsável, tendo a parceria da direção com o professor. Tendo aquele acompanhamento, eu acho que a escola teria qualidade [...], porque uma escola de qualidade tem que ter resultados. Aquela escola que tem resultado é a que tem qualidade. (P5EP2).

De maneira geral, percebe-se que as professoras enfatizaram a parceria do núcleo gestor com os professores para o bom andamento das atividades escolares, o trabalho voltado para leitura e para a escrita das crianças e a importância de desenvolver o senso crítico e a cidadania. Também foram associados à escola de qualidade os resultados de desempenho estudantil que a instituição produz. Assim, tais depoimentos revelam que a concepção de qualidade das educadoras das escolas premiadas de Sobral envolve tanto valores subjetivos de formação cidadã, como valores objetivos de metas educacionais a serem cumpridas.

8.1.3.2.2 Práticas pedagógicas: planejamento, matriz curricular, avaliação e projetos escolares

Quanto à existência de ações sistemáticas voltadas para as avaliações externas, as professoras das escolas premiadas admitiram que:

Todas as atividades são voltadas, em tudo que a gente trabalha – projetos, e atividades que a gente faz –, fazemos o diagnóstico inicial conforme são as avaliações e, a partir daquele diagnóstico, nós nos comprometemos a fazer atividades em equipe com as crianças. A gente trabalha com aquelas dificuldades que eles têm não só com a avaliação, mas com todo o conteúdo do 2º ano. Tudo que tem no dia a dia, sempre tem voltado para essas avaliações [...]. Na sala de aula, a gente tem aquele momento de trabalhar as habilidades, porque a gente sabe que eles são avaliados em cima dos descritores, então tem o momento que a gente tira para as habilidades [...]. A gente também busca fora, em pesquisas, em provas já passadas, que a gente vai pegando o bizu de como é [...], a gente vai trabalhando com o aluno, mas isso é todo dia, todo dia, tanto para a Prova Brasil como para o Spaece. (P2EP1).

Trabalhamos muito para a do meio do ano, que é a externa mesmo, da prefeitura. A prefeitura aplica uma avaliação no meio do ano e outra ao final do ano [...]. A gente trabalha muita prova, muita prova mesmo [...]. (P5EP2).

Os relatos das professoras das escolas nota dez de Sobral, assim como visto nos depoimentos dos diretores, indicam que há um trabalho sistêmico direcionado para as avaliações externas de âmbito nacional (Prova Brasil), estadual (Spaace) e municipal (Avaliação da SME). A professora 2 da EP1 explana que as escolas realizam diagnóstico inicial para identificar o nível da turma e das crianças individualmente, para, em seguida, direcionar atividades que envolvam conteúdos e habilidades que serão aferidas nas avaliações externas. Ela cita também que as professoras de 2º ano fazem pesquisas em provas passadas para irem trabalhando os descritores do Spaace e da Prova Brasil.

Indagadas sobre o uso da matriz de referência do Spaace para direcionar o currículo escolar de forma unânime, as professoras das escolas premiadas de Sobral assim responderam:

A gente trabalha em cima dos descritores [...]. Nós estudamos os descritores; a gente tem formação todo mês na prefeitura. Aqui na escola, a gente faz plano quinzenal. Geralmente a gente faz após o planejamento da prefeitura, porque a gente se reúne para ver os conteúdos, a melhor maneira, se é cabível, porque tem conteúdos que a gente explora mais, outros que são somente para eles saberem [...]. O nosso planejamento é de acordo com as dificuldades dos alunos. (P4EP1).

A gente trabalha os descritores de três formas, primeiro, na questão da leitura, a gente trabalha os gêneros, todos os descritores na questão da leitura, com cartazes, com trabalho em equipe com as crianças. Formam-se grupos, dividem-se gêneros textuais para cada grupo, fazemos as crianças pesquisarem em casa também. Depois vem a atividade do projeto, que é esse do aprender, que aborda e trabalha todos os descritores do Spaace, só que de uma forma bem interdisciplinar [...]. Por fim, a gente trabalha a partir do diagnóstico, só com as questões em que as crianças têm mais dificuldades. [...] Cada um olha, vê no diagnóstico o descritor que apresenta mais erro, em que as crianças têm mais dificuldade, aí, em cima daquele erro, em cima daquela questão, a gente planeja e faz essas atividades [...]. (P5EP2).

Verifica-se que nessas escolas há um trabalho pedagógico a partir dos descritores do Spaace, tendo como ações centrais: os planejamentos de formação da rede municipal de educação sobralense, a elaboração do plano quinzenal realizado pelos professores e pelo núcleo gestor na própria unidade escolar, a realização de atividades de leitura e de escrita envolvendo os descritores, o diagnóstico individual do aluno para identificar as dificuldades, o trabalho diferenciado com discentes de desempenho insuficiente e a aplicação de questões no modelo Spaace. Portanto, evidencia-se mais uma vez, como já mencionado pelos diretores pesquisados, que as escolas nota dez direcionam ações nos seus processos pedagógicos

voltadas para a avaliação externa do Spaece. Como diz Freitas (2014), o professor e a escola tendem a eleger conteúdos e métodos de trabalho que mais atendem à lógica da política de avaliação educacional.

As escolas premiadas empreendem ações pedagógicas diferenciadas, o que foi exemplificado pela professora 3 da EP1:

Trabalhamos a questão do reforço no contraturno. A gente não trabalha só em cima dos conteúdos, tem muito mais com que a gente trabalha, para dar conta de atingir todos os níveis dessas avaliações. Dia de sábado também. Às vezes, não, sempre a gente fica após a aula, até 11h30, 17h30, para fazer o reforço de tudo aquilo que eles estão vendo e as dificuldades deles.

Além da prática do reforço escolar no turno e/ou contraturno, foi comentado sobre o material didático utilizado pelas educadoras em sala de aula. Segundo a professora 2 da EP1, a escola conta com:

O suporte do município, que são os livros didáticos do Plano Nacional de Leitura e um projeto que é proposto pela Editora Aprender. Nesse projeto, tem todos os quesitos que vão ser exigidos na prova de avaliação externa. O nome do livro é *Lendo você fica sabendo*. Esse projeto contempla todos os descritores, os gêneros textuais, e ele ajuda tanto para a Prova Brasil quanto para o Spaece. Na verdade, são dois livros, que dão para o ano todo, ele é semestral [...]. Através desse projeto, a gente consegue preparar o material para os alunos, as atividades. Nesses cartazes, tem os gêneros textuais (carta, bilhete, convite, etc.), o que é trabalhado com as crianças. Tem outro material que ele é ótimo, ótimo, ótimo, é da Linceu, editora daqui de Sobral, [...] é uma apostila por mês [...]. Ela é perfeita, ela é todo o conteúdo do Spaece. Trabalha mesmo no miudinho, tudo detalhado. Já trabalhamos em outros anos com esse material. Um ano vem, outro não vem. Agora ele é muito bom, é um material perfeito para o 2º ano.

As ações pedagógicas diferenciadas acontecem também através do material didático utilizado pelas professoras das escolas de Sobral, visto que o trabalho docente não se restringe aos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) via MEC. A professora 2 da EP1 reafirma o que foi dito anteriormente pelos gestores, de que as escolas premiadas contam com o suporte do município na disposição de livros complementares, como são os casos do projeto da Editora Aprender, que contempla os descritores cobrados na Prova Brasil e no Spaece, e da apostila da Editora Linceu, que aborda todo o conteúdo do Spaece. Esse material complementar da Linceu é avaliado pela docente como um recurso didático satisfatório que vem atendendo às necessidades das escolas, principalmente no tocante ao preparo para as avaliações externas.

A respeito das avaliações escolares, as educadoras das escolas premiadas de Sobral afirmaram que:

Tem a parte da leitura e da compreensão. Da parte da leitura, a gente avalia na semana [...]. Na atividade de leitura, a gente grava a voz deles. A gente pega um texto, chama a criança para ler e vai gravando o tempo dele, a entonação, o ritmo dele. Se ele não erra as palavrinhas. E tem a compreensão, as três perguntinhas sobre o texto lido. (P2EP1).

A coordenadora avalia a leitura. Tem um dia em que ela faz o diagnóstico de leitura. Ela chama para a sala dela pela lista. No momento em que estou lendo com eles, ela fica chamando também os alunos pela lista, um por um. Lá ela tem um formulário para preencher sobre o nível de leitura de cada aluno. Ela vai ver a questão da precisão da leitura, dos erros, das palavras erradas que a criança falou. Essa é a avaliação de leitura [...]. A gente trabalha os pontos de compreensão, entonação, ritmo, velocidade em que eles leem [...], porque tudo isso que ela faz é conforme a avaliação da prefeitura, porque os meninos vão ter que passar pela avaliação da prefeitura. Depois que o aluno lê, ela faz perguntinhas para ver a compreensão da criança. (P5EP1).

Nessa perspectiva, as escolas nota dez de Sobral realizam avaliação interna de leitura e de compreensão. As crianças são chamadas individualmente para aferição da leitura. Professoras e coordenação pedagógica acompanham o nível de leitura, avaliando a quantidade de palavras lidas, a entonação, a velocidade, o ritmo, a precisão e também a compreensão textual. Esses dados são catalogados mensalmente a fim de fornecer um diagnóstico das habilidades de leitura dos aprendizes.

Imagem 3 – Diagnóstico de leitura mensal dos alunos da EPI

Nº	NOME	TEXTO	FRASE	PALAVRA	SÍLABA	Nº LEITOR
25	THAYNNA EDUARDA TEIXEIRA FRANÇA	57	01	-	-	03
26	VITÓRIA KETLEY NASCIMENTO DE PAULO	15	22	01	01	03
27	JOÃO PEDRO COSTA NEPOMUCENO	22	14	01	01	03
		81,4%	55,5%	81,4%	51,8%	51,8%

SITUAÇÃO DE LEITURA		FLUÊNCIA PROSÓDIA		
TEXTO	22	81,4%	ENTONADAÇÃO (0)	ENTONADAÇÃO (1)
FRASE	01	3,7%	02	09
PALAVRA	-	-	5,4%	33,3%
SÍLABA	01	3,7%	RITMO (0)	RITMO (1)
Nº LEITOR	03	11,1%	02	09
			5,4%	33,3%

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

As coordenadoras costumam gravar a leitura dos alunos com vistas a identificar e a discutir com as professoras acerca do nível de leitura de cada criança. Posteriormente as docentes desenvolvem atividades de leitura direcionadas para a superação das dificuldades encontradas. Essa prática é entendida pelas educadoras pesquisadas como um exercício propositivo para a avaliação externa de leitura e de compreensão empreendida pela Secretaria Municipal da Educação de Sobral (SMES).

Embora, as professoras das escolas nota dez de Sobral afirmem que a avaliação interna de leitura visa diagnosticar o nível de leitura de cada criança para depois serem trabalhadas as dificuldades encontradas, percebe-se que todo esse procedimento acontece por conta das avaliações externas federais, estaduais e municipais, que controlam os processos pedagógicos aos seus interesses. Em face disso, consoante Freitas (2014), entende-se que as crianças são geralmente pressionadas a responderem a um ritmo, a uma velocidade e a uma habilidade de leitura padrão designados pelos testes padronizados. Além dessa compreensão, vislumbra-se o mecanismo de controle mais uma vez presente nas escolas nota dez de Sobral, agora com o mapa de acompanhamento das habilidades de leitura exposto em cada sala de aula.

Há outra vertente da avaliação interna aplicada nas escolas nota dez de Sobral. Conforme as professoras:

A parte da escrita, que é de 15 em 15 dias, a gente faz a prova com eles [...]. Faço uma produção com gravuras, aí depois eu corrijo em cima de uma chave de correção e vejo em que nível o aluno está, porque a gente avalia em cada um dos critérios da escrita [...]: pontuação, começar com parágrafo, porque é uma produção, ter coerência, coesão. A produção é individual [...]. (P1EP1).

A prova é feita em conjunto com a coordenação. Mas não é a professora da sala que aplica, vem outra professora aplicar a provinha. Vem alguém da escola, que faça parte da escola para aplicar. A correção também é assim. Depois que a gente faz a correção, a gente entrega para a professora da sala, e ela entrega para os pais. No dia seguinte, a gente pede para eles trazerem a prova para a gente fazer a correção coletiva com eles [...]. A mensal é a coordenadora quem elabora, essa provinha é em cima do que a gente trabalha, dos planejamentos, detalhado o que é trabalhado no mês [...]. É modelo Spaece [...]. Assim, a gente não tem as mesmas questões, é claro, que caem na prova, mas a Secretaria da Educação Municipal sempre manda os descritores, cada conteúdo de cada questão, explicando como é que cai: a forma que cai e tudo. Aí, em cima dessas avaliações, a gente faz uma avaliação interna diagnóstica de 24 questões [...], com todos os descritores do 2º ano. (P3EP1).

As escolas nota dez realizam sistematicamente, a cada 15 dias, as provas de produção de escrita. As professoras utilizam uma chave de correção que avalia ortografia, pontuação, paragrafação, coesão e coerência.

Além dessa avaliação, as escolas aplicam mensalmente a prova escrita, na qual consta questões de Português, Matemática, História e Ciências. Essa prova é elaborada pela coordenadora, de acordo com os conteúdos elencados nos planejamentos, e sua fiscalização/correção se dá por uma professora que não seja a de sua turma de regência. Percebe-se, pela abordagem das docentes entrevistadas, que a prova escrita é produzida nos moldes do Spaece, mediante os descritores do 2º ano do ensino fundamental. Nas instituições nota dez, a ritualística da aplicação/fiscalização da avaliação interna é um ensaio para o que irá acontecer oficialmente nas avaliações externas municipais, estaduais e nacionais.

Vale acrescentar que a rede municipal de educação sobralense envia para as unidades escolares um caderno de prova extra, como dito pela professora 5 da EP2:

Tem ainda a prova que vem da prefeitura, da Liceu. Ela é mensal, é um acompanhamento, um algo a mais que a prefeitura oferece. Ela entrega para a gente, quem decide o dia e como aplicar é a coordenadora. Às vezes, a gente aplica, em outras, ela pega o pessoal de apoio para aplicar [...]. Quem corrige é a coordenadora. Essa não vale nota, é somente para diagnosticar, só para a editora saber se aquele conteúdo está sendo abordado em sala e se está tendo uma continuidade.

Assim, entende-se que, além do material didático complementar da Liceu que chega às escolas municipais sobralenses para trabalharem os descritores do Spaece, existem ainda as provas dessa editora, oferecidas mensalmente pela prefeitura para as escolas aplicarem quando lhes for conveniente, a fim de obterem o diagnóstico de aprendizagem das crianças.

Portanto, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) acontecem por meio da avaliação externa; a partir deles, subordinam-se as categorias do processo pedagógico, preservando e aumentando o controle sobre os objetivos, sobre o conteúdo e até sobre os métodos da escola (FREITAS, 2014).

No quesito projetos escolares, as professoras das escolas nota dez de Sobral citaram que o foco está na leitura, como se pode constatar adiante:

A biblioteca também lançou um projeto, que é o Leitor Nota Dez; aí ela faz a premiação. Esse é da escola todinha, do 1º ao 5º ano, todos participam, aí tem o primeiro, o segundo e o terceiro lugares, para ganharem um *tablet*, um celular e uma bicicleta. Vai ser a premiação no meio do ano [...]. Eles fazem reconto quase todos os dias: leem a história e fazem um reconto. Aí ela seleciona qual o melhor reconto. (P4EP1).

Aquí tomamos a leitura do aluno, individual e coletiva. No primeiro tempo, tem a leitura coletiva e depois fazemos a individual. A gente entrega os livros para as crianças, aqueles livros de história que tem na sala da gente. Aí, enquanto eles estão lendo, a gente vai chamando individualmente. Isso é feito todo dia [...]. Todo dia, nos 20 minutos iniciais, sempre fazemos isso, as quatro pessoas fazem nas mesinhas, e eu faço na sala com eles. Eu leio, e eles repetem. (P5EP1).

Diante desses relatos e das observações realizadas no lócus da pesquisa, atestou-se que as unidades premiadas de Sobral empreendem práticas pedagógicas com o fito de gerar o gosto e o hábito pela leitura. A tomada diária da leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental é um fato perceptível, tanto que os 20 minutos iniciais das aulas são dedicados à leitura e à compreensão textual; inclusive, nos corredores próximos a essas turmas escolares, existem mesas para essa finalidade, como se pode visualizar na imagem a seguir.

Imagem 4 – Prática de tomada de leitura no corredor da EP2



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

O processo de tomada de leitura acontece assim, enquanto a professora trabalha a leitura coletiva em sala de aula, a coordenação e a docente da biblioteca aferem a leitura das crianças individualmente.

Em consonância com a proposta de leitura diária na escola, existe na EP1 o projeto da biblioteca intitulado de Leitor Nota Dez. Esse projeto abrange os alunos de 1º a 5º ano, acontece durante todo o ano letivo e se processa da seguinte maneira: os educandos pegam os livros paradidáticos na biblioteca, levam para ler em casa, fazem o reconto da história lida depois da leitura e entregam a produção textual.

Os discentes que produzem os três melhores recontos são premiados. O primeiro, um *tablet*; o segundo, um celular; e o terceiro, uma bicicleta, como mostra a imagem à frente.

Imagem 5 – Cartaz ilustrativo de divulgação do prêmio da EP1



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Embora não esteja presente nas citações anteriores, cabe salientar que a EP2 também realiza projeto de leitura vinculado a prêmio. A dinâmica funciona assim: os alunos que se destacam nas atividades de leitura e de escrita recebem fichinhas; ao somarem dez, as crianças poderão fazer a troca por uma boneca, um carrinho, uma massinha de modelar, etc. As fichinhas são semelhantes ao modelo da imagem seguinte.

Imagem 6 – Fichinha que conta para ganhar brinde na EP2



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Portanto, captou-se que os projetos das escolas nota dez associam ao desempenho estudantil de leitura e de escrita o ganho de prêmios, condicionando os educandos a agirem com maior prontidão e dedicação aos estudos, estimulados pela premiação. Evidencia-se a lógica da educação produtivista e a mercantilização da escola, em que o desempenho escolar é trocado por brindes e prêmios.

Ainda na questão relativa a quais os projetos que as escolas nota dez desenvolvem para a melhoria do desempenho escolar, uma professora da EP1 destacou que a instituição à qual está vinculada realiza:

A frequência diária. Todo dia de manhã, as crianças entram, aí tem a merenda, depois vão para a sala. Tem uma pessoa, o vigia da escola, que passa nas salas para saber quem faltou. 'Quantos alunos estão aqui hoje?'. Isso em todas as salas. Aí ele põe no quadro. Se o aluno não veio, se ele for do distrito, aqui da sede, o vigia vai na casa saber o que houve, se está doente [...]. Nossa frequência é de quase 100%. A escola se preocupa com o aluno, por que ele não está vindo. No final do ano, a direção dá medalha para as turmas que obtiveram a melhor frequência do ano. (P4EP1).

Essa ação de acompanhamento contínuo da frequência escolar do alunado é considerada tanto pelos gestores quanto pelas professoras das escolas premiadas como uma prática pedagógica exitosa, visto que ajuda a garantir a presença das crianças nas atividades escolares e possibilita a continuidade dessas atividades, imprimindo, assim, mais aprendizagem.

8.1.3.2.3 O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos no trabalho docente

Com relação ao fato de se as professoras possuem conhecimento sobre o Prêmio Escola Nota Dez, as respostas foram afirmativas, porém as educadoras comentaram que não há uma formação direcionada para esse fim, existindo apenas as visitas às escolas apoiadas para as trocas de experiências.

As escolas premiadas, mediante o que diz a Lei nº 15.052, devem oferecer cooperação técnica e pedagógica às apoiadas. No caso das escolas nota dez de Sobral pesquisadas, estas apoiaram unidades do município de Caucaia no ano de 2009. O intercâmbio foi realizado entre as unidades premiadas e as apoiadas a fim de viabilizar a troca de experiências bem-sucedidas. Nesse sentido, três das cinco professoras das escolas nota dez de Sobral comentaram que já participaram desse modelo de cooperação e parceria, explicitando que:

No caso, são viagens que a gente faz para acompanhar os alunos. No ano em que fomos, foram três visitas. É como se fosse um total de seis viagens. Chega lá, a gente faz diagnóstico com os alunos, troca experiências, aplica prova, fala com os professores, com o diretor. O diagnóstico é assim, primeiro a gente toma a leitura deles para ver como está, um por um. No caso, leva um texto simples, aí vai chamando de um por um, aí vai anotando e fazendo o relatório. Quando termina, a gente vai conversar. Depois aplica uma prova para todo mundo, para ver como está a escola. Aí, a partir desse diagnóstico, a gente vai sugerindo o que fazer naquela escola [...]. (P3EP1).

Em Caucaia, a realidade era bem fora da nossa realidade. Eles vieram aqui para ver a nossa realidade, assistiram a um pouco da aula. Eu acredito que eles se saíram bem, não estou bem lembrada do resultado depois. Eu gostei da experiência de ter ido lá, porque eu vi que eles queriam. Eu acredito que, depois que a gente foi, melhorou. O diretor parecia bem cheio de boa vontade. (P5EP2).

As profissionais revelaram que as visitas são programadas, distribuídas em três viagens para cada uma das unidades escolares parceiras. A colaboração ocorre inicialmente a partir de um diagnóstico que as professoras das escolas premiadas realizam com as crianças das turmas de 2º ano do ensino fundamental, com o propósito de identificar o nível de leitura dos alunos. Com os resultados mensurados em relatórios de visitas, as educadoras e a direção das escolas nota dez apresentam e discutem os dados com o corpo docente da escola apoiada; na sequência, elencam conjuntamente sugestões para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

O intercâmbio conta também com as visitas às escolas premiadas, que servem para os visitantes das escolas apoiadas observarem, identificarem e aprenderem com as práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas nas escolas nota dez. A professora 5 da EP2 admite que gostou da experiência e acredita que essa parceria pode gerar melhorias nos rendimentos escolares das unidades apoiadas pelo Prêmio Escola Nota Dez.

Porém, as professoras pesquisadas, assim como os diretores, confessaram que essa parceria, para as escolas premiadas, não gerou grandes repercussões, pois não identificaram nenhuma ação propositiva que pudessem acrescentar ao fazer pedagógico de suas salas de aula.

Referente à obtenção do êxito na premiação Escola Nota Dez, as docentes citaram alguns aspectos que compreendem ser fundamentais, como:

[...] a questão da família; eu vejo que os pais são preocupados, sempre junto com a gente. [...] Mas aqui eu vejo muitos pais responsáveis, perguntam como o filho está, perguntam sobre o prêmio, sobre a prova. Se preocupam com o dia da prova para o filho não faltar. Isso também é importante. Não depende só da escola. (P3EP1).

[...] o empenho dos professores da escola, a dedicação, o esforço. Muito trabalho, só se consegue o êxito com trabalho. Vontade de ganhar! Ajuda dos colegas, a gente é muito unido [...]. No caso, aí seria a união do grupo [...]. Compromisso, responsabilidade, organização. (P4EP1).

Dedicação, esforço, união do grupo, compromisso e trabalho são os fatores promotores de sucesso para o alcance das metas escolares e para a conquista do Prêmio Escola Nota Dez. Diferente dos diretores pesquisados, as professoras das escolas nota dez sobralenses acrescentaram que a participação da família na vida estudantil de seus filhos é também fator de êxito para o recebimento da referida premiação.

Questionadas sobre a possibilidade de o Prêmio Escola Nota Dez estimular o educador a desenvolver o trabalho docente com maior compromisso e qualidade, as professoras pesquisadas comentaram que:

Eu acredito que sim, mas não é só a questão do prêmio, porque, se fosse por isso, não tinha mais nenhum estudante de Pedagogia. [...] E geralmente é assim, essas turmas são de uma responsabilidade enorme, tremenda, não só na questão do prêmio, mas, para o 2º ano, na questão de alfabetizar. Eu creio que seja importante, mas não decisivo. É importante porque a premiação vem para a escola, vai ajudar na escola, vai ajudar os alunos. Para os alunos, com material, estrutura, né? O prêmio não vai ser só para mim, não, e sim para toda a escola, toda a comunidade. (P4EP1).

Você trabalha com essa possibilidade de ganhar, que pode ser compensado financeiramente [...]. Motiva, sim, é uma motivação a mais [...], acho que estimula. Você já tem o compromisso de que tem que ter o resultado no 2º ano [...]. Estimula, sim. (P5EP2).

As respostas afirmativas de que o Prêmio Escola Nota Dez é um estímulo a mais para desenvolver o trabalho docente coincidem com o *feedback* dado pelos diretores pesquisados, porém as professoras argumentaram já possuir compromisso e responsabilidade com a prática de alfabetizar, sendo a bonificação financeira um *plus* para agregar valor motivacional à sua atuação profissional.

A partir dos depoimentos das educadoras das escolas nota dez, pode-se considerar também que a referida premiação proporciona benefícios para a comunidade escolar, haja vista que a escola, com o repasse financeiro, poderá adquirir materiais didáticos e recursos tecnológicos, além de empreender reformas estruturais.

Com relação ao conhecimento da comunidade escolar sobre o Prêmio Escola Nota Dez e ao envolvimento dos pais dos alunos com as ações voltadas para a referida premiação, as docentes falaram que:

Se envolvem, eles querem saber [...]. Quando sai o resultado e o diretor fala que a escola foi premiada, fica todo mundo feliz. Até mesmo porque todos são beneficiados, os pais são porque os filhos aprenderam e se saíram bem [...], a comunidade fica satisfeita por fazer parte de uma escola de sucesso. É tanto que, a cada ano, mais aumenta o número de alunos matriculados, pais que se deslocam daqui para morar em outro bairro fazem por onde não tirar o aluno daqui, querem porque querem deixar o aluno aqui [...]. (P4EP1).

Eles são informados, sim. Tomam conhecimento nas reuniões, nas acolhidas. Falamos das provas, do que vai acontecer. A gente dá aula extra aos sábados e explica para os pais o motivo da aula para a prova. E os resultados são divulgados pelo próprio diretor [...]. Quando está mais próximo das provas, aí vai o comunicado para os pais falando da importância, na agenda [...]. E, na nossa escola, também tem o conselho, a gente comunica a quantidade que a escola recebeu, quanto parte para professor, funcionário, diretor. (P5EP1).

O Prêmio Escola Nota Dez é de conhecimento da comunidade escolar, sendo funcionários, professores, alunos e pais informados e sensibilizados para esse fim nas acolhidas, reuniões, eventos e assembleias do conselho escolar. Há uma comunicação dos docentes com os pais de educandos, no sentido de informar sobre as ações voltadas para a conquista do Prêmio Escola Nota Dez, bem como no sentido de conscientizá-los sobre a importância de o discente se sair bem na avaliação do Spaece. De acordo com os depoimentos, a comunidade fica satisfeita e feliz pelo sucesso escolar dos estudantes, tanto é que as matrículas vêm aumentando a cada ano e os pais dos aprendizes veteranos mantêm seus filhos nas escolas nota dez. Isso demonstra a satisfação da família com o trabalho e com os resultados que as escolas premiadas produzem.

As professoras também foram consultadas se há um acompanhamento das ações pedagógicas direcionadas para o Prêmio Escola Nota Dez, chegando-se ao consenso de que:

Tem acompanhamento direto, com atividades extras. Se quiser um filme, ela já providencia. Tem uma parceria com a direção e a coordenação. Tem reuniões, planejamentos, debates sobre as ações do prêmio [...]. Todo ano, ao início do ano, eles repassam como a escola foi no ano anterior, independentemente de sair o resultado. Aí ele coloca todas as metas e objetivos a serem tratados. (P1EP1).

A diretora tem um acompanhamento nas salas, ela não fica sentada em birô. Para você ver ela na sala dela, só se tiver alguém para ela atender. Ela observa nossa aula para ver o que está precisando melhorar [...]. Aí, quando ela observa aquela aula a semana toda, [...] ela senta com a gente para ver os pontos positivos e negativos, o que pode melhorar [...]. Todo dia, ela vai na sala, conversa com os alunos; todo dia, ela fala para eles sobre a questão do aprendizado para eles com relação a essa prova [...]. (P5EP2).

Além de responderem positivamente que há um acompanhamento da direção e da coordenação atinente ao trabalho docente no cotidiano escolar, as professoras explicaram que esse acompanhamento é diário e acontece nas reuniões pedagógicas, com planejamentos das ações direcionadas ao prêmio e com definições de metas a serem atingidas pelo grupo. Como disse a professora 5 da EP2, esse acompanhamento acontece também nas salas de aula; a direção observa as aulas e dialoga com educadores e educandos a respeito dos pontos que precisam ser melhorados para garantir o aprendizado. A professora 1 da EP1 complementou mencionando que conta com o apoio do núcleo gestor na disponibilidade de materiais e de atividades extras. Isso reforça a ideia de que há efetivamente uma preocupação da comunidade escolar em agir nos processos pedagógicos (planejamento, execução e avaliação) para obter resultado de proficiência estudantil eficaz e para ser agraciada com o Prêmio Escola Nota Dez.

Em consideração se o Prêmio Escola Nota Dez vem surtindo efeitos propositivos no processo de ensino-aprendizagem das crianças do 2º ano do ensino fundamental, as profissionais entrevistadas, em sua totalidade, afirmaram que:

Surte efeito. Eu acredito que, quando o professor está motivado, sua aula é bem melhor, rende mais. O professor desmotivado não dá uma aula feliz [...]. Surte a partir do momento que traz mais novidades para ele, mais conhecimento, mais suporte, mais material para ele desenvolver as habilidades que já tem [...]. (P3EP1).

Teve efeito, melhorou bastante [...]. A nossa máquina de xerox foi comprada com o dinheiro do Prêmio Escola Nota Dez, nossos bebedouros também, uma sala foi feita, muito material foi comprado. [...] Foi comprada muita coisa com o dinheiro do prêmio [...]. Nós não tínhamos quadro branco, livro paradidático [...], agora a biblioteca aí tem muitos livros, jogos, brinquedos para as crianças. As nossas crianças melhoraram muito as aprendizagens [...], mas a gente motiva muito esses meninos, a gente faz premiação para eles [...]. (P5EP2).

Portanto, é afirmado assertivamente pelas professoras das escolas premiadas de Sobral, assim como já salientado pelos diretores pesquisados, que o Prêmio Escola Nota Dez surte efeito na aprendizagem do alunado, porque incide ora na motivação dos docentes na busca por receber a bonificação financeira, ora na obtenção de recursos monetários extras para a escola aplicar em reformas estruturais, bens tecnológicos, materiais didáticos, livros paradidáticos, etc. Diretores e professores entrevistados admitem que o recebimento do

prêmio vem proporcionando mudanças físicas, administrativas e pedagógicas para a escola, repercutindo positivamente no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, nos resultados de desempenho escolar.

Aprofundando essa questão, interrogou-se as educadoras das escolas premiadas quanto à associação entre o desempenho escolar desejável e a oferta de bonificação financeira presente na concepção do Prêmio Escola Nota Dez. As opiniões foram assim resumidas:

Depende do professor. Que é bom, é, todo ser humano vai querer uma gratificação, uma bonificação a mais, é claro que é bom, mas a questão de ser decisivo, de influenciar ou não no trabalho do professor, não. Essas bonificações para o professor ainda são insuficientes, porque você sabe que está nas mãos da gente formar cidadãos críticos, pensar e reagir nesse mundo que a gente tem hoje. Então, toda essa bonificação que a gente tem hoje é um incentivo. O meu trabalho eu vou fazer bom, independentemente ou não da gratificação. (P3EP1).

Acredito que sim, não só pela parte do dinheiro, mas também. Ele se sente mais cobrado também, não sei se foi uma boa ideia essa questão de bonificação, mas acredito que, com essa ideia de bonificar os professores, acabou dando uma alavancada na educação do Ceará. Depois que foi trazida essa proposta que bonifica professores e dá prêmios às escolas através do PAIC, melhorou os resultados da educação [...]. (P5EP2).

Percebe-se nesse quesito que as professoras das escolas premiadas divergem. Embora admitam que a ideia de bonificar os docentes mediante o êxito escolar no desempenho dos alunos seja um estímulo para agregar ao seu trabalho, não há um consenso formado de que a bonificação financeira seja o fator decisivo para influenciar qualitativamente sua práxis. A professora 3 da EP1 traz uma reflexão de que essa gratificação é irrisória ante o desafio do professor, que é formar cidadãos críticos, seres pensantes e atuantes na sociedade atual. Desse modo, entende-se que, como nos estudos brasileiros sobre os possíveis impactos da implantação das políticas de responsabilização, de premiação e de bonificação dos atores educacionais, também não se chegou ao consenso sobre essa questão no âmbito das escolas premiadas.

Ao final da entrevista, foi solicitado que as educadoras fizessem uma apreciação acerca do Prêmio Escola Nota Dez. Elas comunicaram que:

Eu acho que poderia melhorar; assim, acho que seria mais justo, ao invés de ter esse prêmio só para uma escola, se trabalhasse para o geral, até mesmo para os professores, para todos. Acho que teriam mais resultados ainda. E, na questão da prova, às vezes, eu vejo que foge muito da realidade dos alunos. Seria bom que o prêmio fosse para todas as escolas; traria recursos para aquela escola que não conseguiu, porque ninguém sabe da dificuldade da escola, do professor. Acho que o dinheiro do prêmio deveria ser para trabalhar formação de professores, material e estrutura das escolas como um todo. (P3EP1).

Nunca parei para pensar sobre isso. Eu fico tão alegre quando eu ganho que nem sei se é bom ou se é ruim. (P4EP1).

Diante do que foi exposto anteriormente, conclui-se que o Prêmio Escola Nota Dez é aceito pela comunidade docente. Algumas professoras, apesar de gostarem e ficarem alegres ao receberem a bonificação financeira, não possuem opinião formada quanto à referida premiação. Em contrapartida, a professora 3 da EP1 critica a proposta do Prêmio Escola Nota Dez, por aplicar uma avaliação externa, muitas vezes, distante das diferentes realidades das escolas, e apela para que o valor total do prêmio seja aplicado em formação docente, com investimentos materiais e estruturais em todas as escolas. Nesse contexto, a referida docente acredita que, com esses investimentos financeiros, todas as escolas sairiam ganhando, inclusive podendo gerar efeitos positivos nos resultados de proficiência dos alunos.

A partir dessas análises, depreende-se que as professoras das instituições premiadas compreendem e buscam colocar em prática a ideia de escola de qualidade, amparadas em aspectos objetivos (resultados escolares) e subjetivos (formação humanística, criativa e cidadã); possuem concepção clara sobre as atribuições de sua função, que é ensinar o discente a ler e a escrever; desenvolvem trabalho pedagógico sistêmico, com planejamentos programados e atividades curriculares adequados à matriz de referência do Spaece; utilizam livros didáticos e apostilas extras (fornecidas pela SMES), voltados para trabalhar a leitura, a escrita e os descritores do Spaece; aplicam avaliações diagnósticas de leitura e de produção textual, bem como provas de múltipla escolha das diversas disciplinas escolares; aplicam ainda uma avaliação complementar proveniente da SMES intitulada de Prova Liceu; monitoram a frequência dos estudantes diariamente, informando à coordenação os ausentes para contatar com a família; empreendem esforços, junto com a coordenação e com os profissionais da biblioteca escolar, direcionados ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita; e, por fim, estimulam e reforçam condutas estudantis a partir de prêmios, medalhas e honras ao mérito.

Nesse sentido, constata-se que todas essas ações realizadas pelas escolas premiadas de Sobral (EP1 e EP2) são caminhos e atalhos implementados nos processos pedagógicos (planejamento, ensino e avaliação) que visam atingir os melhores índices de desempenho na avaliação do Spaece e, por consequência, figurar no *ranking* das 150 unidades contempladas com o Prêmio Escola Nota Dez.

Além disso, com base nessas análises, verifica-se que as professoras das instituições premiadas consideram que o Prêmio Escola Nota Dez surte efeito no processo de ensino-aprendizagem, visto que promove a aquisição de recursos tecnológicos e de

materiais didáticos, a realização de reformas nas escolas, a promoção de formação docente e o reconhecimento do trabalho por meio da bonificação financeira. Contudo, as educadoras avaliam que tal premiação não é o fator decisivo para a realização do trabalho docente com qualidade, mas julgam que vem proporcionando mudanças no cotidiano das práticas pedagógicas das escolas premiadas de Sobral.

8.1.3.3 A visão dos alunos do 2º ano do ensino fundamental

A fim de averiguar os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral, o presente estudo abriu espaço para ouvir a voz das crianças acerca das repercussões dessa premiação em relação ao prazer pelo ambiente escolar, à didática docente, aos projetos escolares desenvolvidos, aos modelos de avaliação adotados e às demais ações pedagógicas.

8.1.3.3.1 Por que gosto da minha escola?

Em relação às razões por que os alunos gostam da escola em que estudam, houve concordância nas justificativas, resumidas da seguinte maneira:

Porque aqui eu posso ler, escrever e conhecer novos amigos também [...]; porque eu acho boas as matérias, acho boas as professoras [...]; porque a professora ensina muita coisa [...], faz dever. Ajuda também na produção. [...] E aqui a gente se diverte muito na hora do recreio. (A1EP1).

Porque a gente aprende coisas: escrever e ler [...], aprende mais coisa, gêneros dos textos: carta, bilhete e biografia [...]; passar para o outro ano. [...] a escola é muito legal, tem os meus amigos e um bocado de brinquedo legal. (A2EP2).

Percebe-se claramente uma convergência de pensamentos dos educandos das escolas premiadas ao evidenciarem que gostam do ambiente escolar pelo fato de aprenderem a ler e a escrever com as professoras, estando essa motivação em consonância com os objetivos propostos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições investigadas.

Missão: Esta escola tem como missão: Ensinar a ler, escrever, contar e calcular, ser, pensar e participar, desenvolvendo valores humanísticos, éticos, sociais e culturais, garantindo o acesso, a permanência, a inclusão social e a qualificação do ensino-aprendizagem, acreditando que assim estará formando cidadãos reflexivos, críticos, conscientes, responsáveis e disponíveis à participação ativa para o exercício da cidadania e para serem mais felizes. (PPP da EP1, 2014, p. 2).

Objetivo Geral da Escola: Assegurar o processo de ensino-aprendizagem de boa qualidade. (PPP da EP2, 2015, p. 9).

Nesse quesito, vale acrescentar que o aluno 2 da EP2 considera, entre as razões por que gosta da escola onde estuda, o fato de que lá se aprende os gêneros textuais, como: carta, bilhete, biografia, etc. Essa justificativa aclara a ideia do que seria aprender a ler e a escrever na óptica dos alunos pesquisados, considerando que, nas unidades premiadas, os aprendizes relacionam esse ato à aprendizagem dos gêneros textuais através da leitura e da escrita.

Nos depoimentos dos discentes de ambas as escolas premiadas, é também comum a alegação de que gostam de suas escolas em virtude da diversão na hora do recreio, do uso de brinquedos diversos e da companhia dos amigos, revelando que tais instituições promovem momentos lúdicos de integração e de sociabilidade entre as crianças, como também que utilizam recursos didáticos em espaços de recreação e de lazer.

Os estudantes das escolas premiadas de Sobral, em sua grande maioria, ao serem indagados sobre o espaço escolar em que mais gostam de ficar, responderam: no pátio e na sala de aula. No pátio, “[...] porque, na hora do recreio, eu brinco com os brinquedos que tem lá [...]; tem diversão com os amigos.” (A5EP2); na sala de aula, porque “[...] a gente aprende a fazer muitas coisas: ler e escrever.” (A3EP2). Observa-se que os depoimentos das crianças nessa questão acabam reforçando as justificativas da questão anterior, na qual já aparecem como motivações do gosto pela escola: aprender a ler e a escrever; aprender os gêneros textuais; utilizar jogos; e brincar com os amigos.

8.1.3.3.2 Processo de ensino-aprendizagem: frequência escolar, acompanhamento familiar, didática de ensino e avaliação

No tocante a faltar às aulas, a pesquisa revela que, na EP1, 50% dos alunos pesquisados não costumam faltar às aulas; os outros 50% admitem que faltam somente às vezes, por motivo de doença. Já na EP2, os discentes, de forma unânime, dizem faltar somente quando estão adoentados. Essa informação, associada ao índice de evasão zero da EP1 e da EP2, demonstra que o trabalho de monitoramento e de acompanhamento da frequência escolar, explanado anteriormente pelos diretores e professores das escolas nota dez de Sobral, vem resultando na regularidade da presença das crianças nas atividades escolares, sendo um requisito importante para a promoção da continuidade do processo de escolarização.

Em relação às questões de quem os ajuda a aprender em casa e se os pais participam das reuniões, os alunos de ambas as escolas premiadas citaram que recebem apoio dos familiares (mãe, pai, irmão, irmã, tio e avós) na realização das tarefas escolares em casa.

Somente três aprendizes (A1EP1, A1EP2 e A9EP2) disseram fazer os deveres de casa sozinhos. A participação da família é predominante nas reuniões escolares, sendo de responsabilidade da mãe. Diante dessas afirmações, observa-se que há acompanhamento diário por parte da família da vida escolar das crianças, seja mediante a ajuda nas tarefas escolares, seja mediante a presença nas reuniões de pais e mestres na escola.

Os educandos foram questionados quanto à falta de suas professoras às aulas, a resposta com maior incidência foi “não faltam”; algumas crianças disseram que suas docentes “faltam só às vezes”.

Os estudantes das escolas premiadas de Sobral afirmaram, em concordância, que quem os ajuda a aprender na escola são as professoras. Houve também uma congruência no aspecto de como as educadoras dessas escolas ensinam, o que, de forma resumida, está explicitado nos depoimentos abaixo:

Ela explica, ela fala os gêneros, os textos, aí a gente lê, e eu aprendo mais [...]. Os gêneros do convite, do informativo, narrativo [...]. A professora passa tarefas [...]. Ela ensina a ler, começa com as sílabas, depois vai passando palavras, frases, depois que vem o texto [...]. Ela chama para a leitura, ensina a gente a fazer as tarefas e ensina também no caderno [...]. Ela chama para a leitura, faz perguntas do livro. Eu gosto de aprender assim. (A4EP1).

Ela ensina com brincadeiras [...]. Ela ensina as funções de gêneros textuais: cartaz, fábula, anúncio, biografia [...]. A professora chama todo dia um por vez para ler [...]. Ela faz atividade de leitura, ela bota os textos na lousa para a gente ler [...], ela passa atividade no caderno. (A5EP2).

A fala do aprendiz 4 da EP1 traz elementos importantes acerca de como a professora ensina, visto que discorre sobre as ações didáticas empreendidas em sala de aula. O aluno cita que a docente começa ensinando as sílabas, depois passa para as palavras, até chegar ao texto. Nesse caso, como método adotado pelas professoras das escolas nota dez de Sobral, identifica-se o método sintético, no qual “[...] a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico) [...]” (SOARES, 2004, p. 98).

É um aspecto marcante nos depoimentos desses alunos o fato de a professora costumar chamar para leitura e fazer perguntas sobre o texto, revelando serem práticas corriqueiras a audição da leitura e a interpretação textual, equilibrando, assim, práticas de oralidade e de compreensão textual.

Mais uma vez é ressaltado nos depoimentos do alunado o trabalho docente desenvolvido através dos gêneros textuais. Os educandos A4EP1 e A5EP2 retomam essa ideia

de que a professora ensina os gêneros textuais, inclusive eles citam os tipos que são trabalhados em sala de aula, demonstrando ter conhecimento e compreensão sobre o que estão opinando.

Diante desses relatos, nota-se que a proposta didática das escolas nota dez de Sobral, para o processo do ensino-aprendizagem da língua escrita, fundamenta-se ora nos métodos considerados como “tradicionais”, que se voltam para a decodificação do sistema de escrita, ora no chamado “construtivismo”, que se volta para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus distintos portadores, com os muitos tipos e gêneros de texto (SOARES, 2015).

Abordadas quanto à maneira como as professoras das escolas premiadas de Sobral avaliam, as crianças apresentaram as seguintes respostas:

É uma prova grande que tem 24 questões. É fácil, a tia corrige e dá a nota. Eu ganhei 100%, porque tirei boa nota na prova. No dia da prova, troca a professora, mas depois a professora volta de novo [...]. (A7EP1).

A tia lê, a gente vai marcando as opções que a gente acha que são certas [...]; prova de Português e de Matemática [...]. Tem gravuras, tem um textinho e tem para responder; a leitura é para identificar no texto. (A6EP2).

As falas dos aprendizes permitem depreender que as escolas premiadas de Sobral aplicam provas de Português e de Matemática com 24 questões nas turmas de 2º ano, que as professoras atribuem uma nota e que, na ocasião da prova, há um rodízio entre as docentes das demais salas para a fiscalização da turma. Complementando, o aluno 6 da EP2 apresentou detalhes da avaliação escolar, dizendo que a prova tem gravuras e questões para responder com base no texto, transmitindo a ideia de que essas provas aferem a interpretação textual, prática que valoriza o desenvolvimento do letramento das crianças.

Outra avaliação que é realizada nas escolas premiadas de Sobral é a tomada de leitura de cada educando, sendo uma prática das educadoras de 2º ano, como ratifica o depoimento a seguir: “A tia toma a leitura para ver quem lê bem [...]” (A6EP1).

Além das provas de Português e de Matemática e da audição de leitura dos alunos, aparece nas entrevistas a aplicação de uma avaliação externa, explicitada de forma resumida pelo aluno 5 da EP1:

Tem prova do Liceu que tem para marcar um ‘x’ com as palavras que rimam, marcar um ‘x’ onde só tem letras, tem textos. As daqui são quase um mesmo pouco igual às do Liceu, mas só que nas daqui a gente precisa somar, contar. Para os alunos que acertam tudo, ela bota 100% e, para os alunos que erram alguma coisa, ela bota o número que a gente errou.

O aprendiz 5 da EP1 apresenta uma informação adicional ao quesito avaliação escolar, visto que, consoante seu depoimento, ele comenta sobre a existência de uma prova por nome de Liceu, que traz questões de múltipla escolha voltadas para identificar letras, palavras, textos, rimas, etc. Na opinião desse estudante, a Prova Liceu, em comparação com a avaliação interna, difere-se porque a avaliação externa não contempla a disciplina de Matemática.

Dentre os depoimentos levantados, observou-se ainda o questionamento de um educando sobre o ato de avaliar. Ele afirma que existe avaliação na escola em que estuda, mas pergunta: “[...] o que é mesmo avaliação? Eu não sei o que é isso, mas ainda vou aprender o que é isso.” (A8EP1).

Foi possível identificar que a maioria dos aprendizes das escolas premiadas de Sobral, ao serem indagados a respeito de como as professoras avaliam, responderam de forma pertinente, detalhando modelos de avaliação, quantidades e estilos de questões da prova, prática de aplicação e atribuição de notas. Esse fato faz com que se pense que os alunos pesquisados, apesar da tenra idade, possuem compreensão do que é a avaliação escolar, dado que expressam suas ideias de maneira detalhada, sem fugir ao tema proposto na questão e ainda em consonância com o que foi exposto pelos diretores e pelos professores entrevistados. Até mesmo o aluno 8 da EP1, embora admita não saber o que é avaliação escolar, ressalta em sua fala o desejo e o interesse em aprender sobre o assunto.

8.1.3.3.3 As práticas de leitura nas escolas premiadas

A respeito da questão sobre o ato de ler, todos os alunos pesquisados das escolas premiadas de Sobral responderam que já estão lendo, inclusive citaram livros e comentaram acerca das histórias lidas:

Li nessa semana a história de fábulas. Era legal, falava dos chineses e das fábulas. Aprendi que as fábulas têm personagens que falam e animais que falam. (A3EP1).

Lembro de um que li sobre o passarinho. Fala de um pequeno passarinho que não sabia voar, até que um dia a vida dele mudou, foi até a ponta do galho da árvore, abriu suas asas e voou. Aprendi que devemos cuidar de pássaros que estão doentes. (A1EP2).

Os alunos da EP1 e da EP2, no período em que a pesquisa foi realizada, já estavam lendo, como também demonstrando outras habilidades associadas à leitura, como a de compreensão textual e a de identificação da moral da história lida. Vale salientar que, nessa questão especificamente, observou-se certa empolgação das crianças ao falarem sobre as histórias lidas. Os contos e as fábulas citadas nas entrevistas foram: *O Saci e a Onça*, *Longe e*

Perto, As Aventuras de Robin Hood, Os Três Porquinhos, O Silêncio, Cinderela, Rapunzel, O Peixe e o Sapo, Lolô Barnabé, A Bela Adormecida, O Balão de Couro, A Cobra Banguela, O Monstro do meu Jardim, Noel e os Animais, Simão e Bartolomeu, Menino Maluquinho, Sítio do Pica-Pau Amarelo, O Leão e o Rato, As Princesas Soltam Pum, A Bruxinha Colorida, Zé Pinto, O Peixinho Sapeca e A Cadeia Alimentar. Os alunos espontaneamente contaram o resumo das histórias e o que aprenderam com elas; foi um momento de descontração em que as crianças demonstraram gosto pela leitura e envolvimento com o hábito de ler.

Essa prática parece ser exercitada nas escolas premiadas de Sobral por meios pedagógicos diversos, seja através da tomada de leitura em sala de aula, como comentado em depoimentos: “Ela chama para a leitura, ensina a gente a fazer as tarefas e ensina também no caderno [...]” (A7EP1); “Chamando para ler todo dia. Chama a gente no microfone. Eu gosto de fazer isso.” (A2EP2), seja a partir de ações pedagógicas integradas com a biblioteca escolar, como dizem os discentes:

Levo livro para a casa todo dia, ontem já levei [...]. Quando eu chego na escola, a tia pede para ir na biblioteca e reler o livro, aí troca o livro. (A5EP1).

[...] Já levei livro da biblioteca e da escola, e o da porta aberta tem alguns. Levo todo dia. Quando passa três dias, leva para casa e lê; passam uns diazinhos e depois troca. A gente aprende a ler muitas palavras com a tia Lúcia. Se ler bem, ela bota quantas palavras você leu [...]. (A7EP2).

Nessa esteira, há relatos de alunos da EP1 que detalham como vem sendo desenvolvido o trabalho de leitura das professoras em conjunto com a biblioteca:

Levo livrinho para casa. Levei nessa semana o do *Lolô Barnabé*, já li, sim [...], depois eu tenho que resumir o que a história diz. Eu preencho e entrego para a professora da biblioteca. (A2EP1).

Quando a gente termina de ler o livro, quando termina a escrita do texto, aí troca o livro. (A7EP1).

Confirma-se a existência de um trabalho pedagógico voltado para a leitura e para a reescrita do texto lido; as falas dos demais aprendizes, associadas às dos diretores e dos gestores pesquisados, constatam que as escolas premiadas desenvolvem ações rotineiras com o intuito de despertar o gosto pela leitura, bem como de exercitar o hábito de ler e de produzir pequenos textos.

Outro ponto que vale a pena salientar nas respostas das crianças diz respeito aos pré-requisitos que envolvem a produção de textos, denunciados, a seguir, pelos discentes das escolas premiadas de Sobral:

[...] a gente faz produção de texto todo dia na escola e, às vezes, em casa. Eu faço o título, o primeiro parágrafo, boto o nome do personagem, falo como ele é, onde mora, do que gosta. No segundo parágrafo, eu falo o que aconteceu na história. Aí, no final, eu boto se ficaram felizes ou se ficaram tristes. (A5EP1).

Já produzo texto, tem que ter vírgula, parágrafo [...]; parágrafo é quando a gente vai começando o texto e deixa no comecinho da linha o espaço. No texto, tem que ter três parágrafos, a gente termina um e, quando termina, faz ponto e começa outro. O primeiro parágrafo é o que está acontecendo, o segundo é o que estão fazendo e o terceiro é o que estão finalizando. (A6EP2).

Diante desses relatos, é perceptível que as professoras das escolas premiadas de Sobral encaminham atividades de produção textual para as crianças realizarem tanto em sala de aula como em casa. Tais discursos também dão a impressão de que os estudantes de 2º ano têm a noção sistêmica de como produzir um texto dentro dos padrões da norma culta, visto que eles comentam sobre a distribuição dos parágrafos no texto, designam a finalidade de cada parágrafo e conferem a importância da pontuação e de escrever corretamente as palavras.

Esse fato pode ser relacionado ainda à produção da escrita dos gêneros textuais, pois as crianças de 2º ano das escolas premiadas de Sobral dizem identificar os gêneros textuais e produzir cartas, receitas, anúncios, convites, bilhetes, poemas e fábulas. De acordo com os aprendizes, a educadora:

[...] dá um livro e manda a gente ler um texto. Ela chama um por um para ler ao microfone [...], sobre os gêneros textuais, bilhete, carta, convite, anúncio, biografia, fábula, notícia, aviso, cartão postal, cardápio, receita, nascimento de uma pessoa [...]; já sei escrever convite, anúncio e aviso. No convite, tem que ter o convidado para um aniversário, uma festa, um chá de *baby* [...]; no anúncio, anuncia uma venda, compra, fato ocorrido. (A5EP1).

Se for bilhete, tem que ter a data, beijos, abraços. Se for uma carta, a gente manda um recado longo. (A7EP2).

Desse modo, verificou-se que as unidades premiadas de Sobral imprimem uma força-tarefa voltada para a alfabetização e para o letramento das crianças, ora com o fito de fazer as crianças assimilarem o código convencional de leitura e de escrita, ora com o desígnio de desenvolver habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2015).

Além disso, notou-se que os alunos dessas escolas responderam às questões com prontidão, desenvoltura e coerência, sem fugir ao tema ou se abster da resposta. Essa postura denota que os discentes das escolas nota dez de Sobral possuem consciência linguística, considerando-se que demonstram habilidades de descrever e de agir, de forma consciente, sobre os próprios conhecimentos linguísticos, exigindo sua capacidade de autorreflexão, sua atenção voluntária e sua memória. Por se tratar de crianças de faixa etária entre seis e oito

anos em processo de alfabetização e de formação da personalidade, essa habilidade linguística apresentou-se como um fato marcante da pesquisa.

8.1.3.3.4 O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos na aprendizagem ou na proficiência estudantil?

No tocante à pergunta se tinham conhecimentos sobre o Prêmio Escola Nota Dez, os educandos das escolas premiadas de Sobral, em sua maioria, responderam que sim, porém, no questionamento seguinte, ao abordar a respeito do que se tratava a premiação, as crianças atribuíram que:

Tem até um papel lá, né? Um *tablet*, um celular e uma bicicleta. É só para a sala mais nota dez. (A4EP1).

É uma medalha de bronze porque tiram nota dez [...], se a gente acertar a prova todinha, a gente ganha nota dez [...], é uma fichinha de quem completa dez ganha prêmio. (A7EP2).

Evidencia-se que os estudantes confundem a premiação promovida pela escola com a do Prêmio Escola Nota Dez, por isso eles fazem menção ao recebimento de *tablet*, celular, bicicleta e medalha caso conquistem nota dez nas atividades escolares. Diante disso, pode-se dizer que não há uma compreensão das crianças referente ao Prêmio Escola Nota Dez, haja vista que associam o prêmio oferecido pela escola ao Prêmio Escola Nota Dez.

Nessa esteira, as escolas premiadas de Sobral utilizam-se do artifício da premiação escolar para agradecer os melhores aprendizes das turmas e da escola, como é evidenciado por eles nos depoimentos a seguir:

A gente tem que fazer uma prova, se a gente fechar ela todinha, aí a gente vai para a quadra brincar lá. A diretora marca a prova; o prêmio é para a gente ganhar uma boneca e um carrinho para os meninos. Quem acertar todas as questões, ganha. [...] Dão uns docinhos assim, brinquedos como bonecas, tinta guache, massinha [...]; elas dão uma fichinha, quem completar as dez fichinhas vai ganhar o prêmio [...]. São fichinhas de brinde [...], se você é um aluno bom, você ganha o prêmio. Quando inteirar dez, aí você ganha. (A4EP1).

A tia colou um cartaz dos prêmios, eu não esqueço. Sabe quais são as coisas que a gente tem que fazer para ficar bom? O comportamento na aula tem que ser muito bom, a leitura, a escrita e também a gente tem que ler todo o livrinho. Aí pode ganhar em primeiro lugar um *tablet*; em segundo, um celular; e, em terceiro, ganha uma bicicleta novinha em folha [...]. Na sala, tem uma arvorezinha que tem o nome dos alunos, uns embaixo, outros no meio, alguns no topinho e outros lá em cima. Aí quem está lá em cima tem que ficar para quando for no final do ano ganhar um brinde [...]. (A6EP1).

Percebe-se que a EP1 divulga, por meio de cartazes, a premiação interna da escola e faz a distribuição dos premiados em primeiro, segundo e terceiro lugar no *ranking*,

atribuindo como metas para o aluno: ter um bom comportamento em sala de aula, apresentar habilidade de leitura e de escrita e ler os livros que forem solicitados.

Além dessa prática, em cada turma de 2º ano das escolas premiadas de Sobral, existe o desenho de uma árvore na parede das salas de aula, na qual os nomes dos discentes são fixados de acordo com seu desempenho estudantil, ficando em cima, na copa da árvore, os nomes dos educandos com excelente desempenho e, em baixo, na raiz ou no caule, a identificação dos estudantes que apresentam desempenho insuficiente, conforme se vê adiante.

Imagem 7 – Árvore de desempenho dos alunos da EP1



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

O desenho da árvore, exposto nas salas de aula das escolas premiadas de Sobral, demarca os aprendizes aptos e os não aptos quanto às habilidades de leitura e de escrita. As crianças que não atendem a um padrão, mediante os resultados das proficiências desejáveis em alfabetização, ocupam uma posição de inferioridade. Tal mecanismo suscita a comparação das crianças entre si, gerando, como alerta Freitas (2014), uma diferenciação entre os alunos em sala de aula e um clima competitivo na escola. O risco de se rotular as crianças por não se saírem bem num determinado período escolar é o de culpabilizá-las pelo fracasso sem levar em conta outras variáveis do contexto. Reconhece-se nessa prática escolar mais uma estratégia de controle para fortalecer os objetivos e os conteúdos de interesse do processo de ensino-aprendizagem das escolas nota dez de Sobral.

Na EP2, a prática da premiação escolar é diferente, as crianças, a partir de seu desempenho estudantil e de sua conduta disciplinar, vão recebendo fichinhas, quando completam dez, trocam por brindes, que podem ser bonecas, carrinhos, massa de modelar, etc. A lógica segue o pressuposto da meritocracia, em que o mérito alcançado nos resultados de desempenho escolar é convertido em brindes e em prêmios para os discentes.

As escolas premiadas de Sobral, embora apliquem modelos de premiação distintos, comungam do mesmo princípio de contingência de estímulo x reforço, sendo isso uma condicionante interna que impulsiona as crianças a buscarem atingir melhores rendimentos, a fim de serem contempladas com os prêmios. Esse estímulo se traduz em reforço positivo para que os pequenos se esforcem e se dediquem aos estudos como possibilidade de serem contemplados com a premiação escolar. Com efeito, as escolas passam a ter maiores chances de obter melhores resultados nas avaliações internas e externas, possibilitando, destarte, o recebimento do Prêmio Escola Nota Dez. Trata-se, portanto, de um circuito, o qual se chamará aqui de “circuito de contingência de estímulo x reforço”, que parte do ambiente micro da sala de aula, passa pela escola e repercute no ambiente macro das avaliações externas e na possível conquista do Prêmio Escola Nota Dez.

Ao se analisar os relatos dos alunos das escolas premiadas, pode-se considerar que: as crianças gostam da escola em que estudam em razão do fato de aprenderem a ler e a escrever, de desenvolverem os conhecimentos e as habilidades para reconhecerem os gêneros textuais, de possuírem amigos e de poderem realizar várias brincadeiras no pátio escolar; a frequência do alunado é regular; a família acompanha a vida escolar de seus filhos por meio das atividades para casa e das reuniões de pais; o ensino é focado na leitura e na escrita, no processo simultâneo de alfabetização e no letramento; as professoras utilizam livros didáticos e apostilas extras em suas aulas direcionados para o Spaece; os projetos de leitura e de produção textual existem, os quais são desenvolvidos pela educadora em parceria com a biblioteca escolar; as crianças sabem ler, levam livros para casa e produzem recontos das histórias lidas; as avaliações internas são aplicadas por intermédio de diferentes modelos, que são ensaios para as avaliações externas nacionais, estaduais e municipais; as escolas oferecem prêmios, brindes e medalhas aos educandos que se sobressaem nos resultados de rendimento escolar; e as crianças confundem o Prêmio Escola Nota Dez com a premiação escolar.

Todas essas ações que envolvem os discentes do 2º ano do ensino fundamental fazem parte dos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e vêm promovendo melhoria tanto nas proficiências estudantis como no processo de letramento das crianças.

8.2 A participação das escolas apoiadas de Caucaia no Prêmio Escola Nota Dez: cenários e repercussões

8.2.1 Caracterização das escolas apoiadas de Caucaia

A pesquisa às escolas apoiadas realizou-se na cidade de Caucaia, município brasileiro do Estado do Ceará que integra a Região Metropolitana de Fortaleza. As duas escolas da rede de ensino de Caucaia participaram do Prêmio Escola Nota Dez em 2009, na condição de escolas apoiadas, e estabeleceram parcerias com as escolas premiadas de Sobral. A escola apoiada 1 (EA1) está situada na Rua Paulo Gomes da Silva, nº 730, Parque Soledade; já a escola apoiada 2 (EA2) está localizada no Distrito de Genipabu, em Caucaia, na Rua José Elizaldo de Sousa, s/n.

A EA1 oferece educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental (séries iniciais). A referida escola tem área física distribuída em: salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, cozinha, pátio coberto, quadra de esporte, sala de professores, diretoria e secretaria. As dependências e vias da EA1 são adequadas aos alunos com deficiências ou com mobilidade reduzida.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2014, a matrícula geral da EA1 foi de 676 estudantes em 2014, a maior parte concentrou-se nas séries iniciais, com 516 discentes matriculados; desse universo, 91 aprendizes estavam matriculados nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Quanto aos indicadores de rendimento escolar, o Censo Escolar de 2014 indicou 4,7% de evasão, 7,3% de repetência e 88% de aprovação, demonstrando que os índices de evasão e de repetência não são satisfatórios e que merecem um tratamento especial. Isso se agrava ao consultar os dados de distorção idade-série de 2013, que apresentou 24%, ou seja, de cada 100 alunos, 24 estavam com atraso escolar. Esses indicadores de rendimento escolar já foram bem piores em anos anteriores, inclusive, em decorrência dos resultados do Space-Alfa, a EA1 recebeu cooperação técnica e pedagógica proveniente do Prêmio Escola Nota Dez.

A EA1, quando selecionada para ser escola apoiada, tinha padrão de desempenho de alfabetização incompleta, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Desempenho escolar da EA1 no Spaece-Alfa (2009-2014)

Spaece 2009-2014 – Resultado de desempenho escolar em Língua Portuguesa Escola Apoiada de Caucaia (EA1)								
Edição	Código da etapa de escolaridade	Etapa de escolaridade	Indicação do padrão de desempenho	% por padrão de desempenho				
				Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2009	2	2º ano	Alfabetização incompleta	36,7	28,6	18,4	8,2	8,2
2010	2	2º ano	Intermediário	12,0	18,0	26,0	26,0	18,0
2011	2	2º ano	Suficiente	8,2	14,3	12,2	16,3	49,0
2012	2	2º ano	Desejável	2,0	0,0	9,8	21,6	66,7
2013	2	2º ano	Suficiente	5,9	21,2	20,3	22,0	30,5
2014	2	2º ano	Suficiente	3,3	11,0	18,7	18,7	48,4

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2015).

Observa-se que, em 2009, a concentração maior de alunos do 2º ano do ensino fundamental era no padrão de desempenho não alfabetizado e alfabetização incompleta do Spaece-Alfa, totalizando 65,3%. Somente 8,2% dos discentes obtiveram resultado de desempenho desejável. No ano seguinte, o quadro apresentou mudanças significativas, o padrão de desempenho suficiente cresceu de 8,2% para 26% e o de desempenho desejável aumentou de 8,2% para 18%, concentrando, portanto, 70% dos educandos nos níveis intermediário, suficiente e desejável. Vale salientar que a EA1 de Caucaia estabeleceu parceria com a EP1 de Sobral nesse período, por intermédio do Prêmio Escola Nota Dez.

Atualizando os dados de desempenho no Spaece-Alfa, a EA1, em 2014, obteve 3,3% dos aprendizes de 2º ano do ensino fundamental não alfabetizados; 11%, alfabetização incompleta; 18,7%, intermediário; 18,7%, suficiente; e 48,4%, desejável. Com efeito, a indicação de padrão de desempenho foi suficiente (CEARÁ, 2015).

A outra escola de Caucaia pesquisada, a EA2, oferece os níveis de ensino de educação infantil (creche e pré-escola) e de ensino fundamental (séries iniciais). Apesar de ser uma unidade pequena, localizada no Distrito de Caucaia, o ambiente escolar é bem dividido e aconchegante, possui salas de aula, sala de leitura, laboratório de informática, cozinha, banheiro, pátio coberto, sala dos professores, diretoria e secretaria.

A matrícula dessa escola foi de 295 alunos em 2014, sendo a maior parte nas séries iniciais do ensino fundamental. Conforme o Censo Escolar de 2014, a EA2 obteve 1,1% de evasão, 4% de reprovação e 94,9% de aprovação; e a distorção idade-série ficou em 14%. Em termos de rendimento escolar, a EA2 apresenta dados mais satisfatórios do que a EA1.

A EA2, em 2009, quando participou do Prêmio Escola Nota Dez na condição de escola apoiada, apresentava o seguinte desempenho no Spaece-Alfa:

Quadro 3 – Desempenho escolar da EA2 no Spaece-Alfa (2009-2014)

Spaece 2009-2014 – Resultado de desempenho escolar em Língua Portuguesa Escola Apoiada de Caucaia (EA2)								
Edição	Código da etapa de escolaridade	Etapa de escolaridade	Indicação do padrão de desempenho	% por padrão de desempenho				
				Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2009	2	2º ano	Alfabetização incompleta	37,1	34,3	14,3	5,7	8,6
2010	2	2º ano	Suficiente	18,8	18,8	9,4	6,3	46,9
2011	2	2º ano	Suficiente	0,0	19,2	38,5	15,4	26,9
2012	2	2º ano	Suficiente	3,7	18,5	22,2	33,3	22,2
2013	2	2º ano	Desejável	2,7	13,5	2,7	27,0	54,1
2014	2	2º ano	Suficiente	0,0	14,3	17,9	17,9	50,0

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2015).

Verifica-se que a EA2, no ano de 2009, apresentou indicação de padrão de desempenho alfabetização incompleta, já posteriormente, em 2010, ascendeu para o padrão de desempenho suficiente. Nota-se que houve uma melhoria significativa nos resultados do Spaece-Alfa, visto que, em 2009, a EA2 alcançou apenas 8,6% dos alunos no padrão de desempenho desejável e que, em 2010, esse percentual subiu para 46,9%. Isso demonstra, portanto, melhores resultados na proficiência desejável, representada pela cor verde-escura, atestando que o aprendiz desenvolveu habilidades de leitura.

Em 2014, a indicação do padrão de desempenho no Spaece-Alfa permaneceu suficiente, com 50% dos educandos no padrão desejável; 17,9%, no suficiente; 17,9%, no intermediário; e 14,3%, na alfabetização incompleta. Embora a EA2 tenha melhorado seus resultados no Spaece-Alfa, observa-se que ainda existem discentes com nível de alfabetização incompleta.

Mediante os resultados aferidos pelo Spaece-Alfa, é possível identificar que, a partir de 2009, período em que a EA1 e a EA2 participaram do Prêmio Escola Nota Dez na condição de escolas apoiadas, recebendo cooperação técnica e pedagógica das escolas premiadas de Sobral, estas começaram a apresentar crescimento nas proficiências de competências de alfabetização.

8.2.2 Perfil dos gestores, docentes e discentes das escolas apoiadas de Caucaia

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram: duas diretoras escolares, três professoras e 20 alunos das turmas de 2º ano do ensino fundamental, totalizando 25 entrevistados das escolas apoiadas de Caucaia.

As diretoras das escolas apoiadas possuem formação de especialista em Gestão Escolar, trabalham no campo educacional há 25 anos e possuem experiência no magistério e na direção de escola.

As três professoras das escolas apoiadas de Caucaia são formadas em Pedagogia e possuem curso de especialização em Psicopedagogia. As duas educadoras que trabalham na EA1 têm 20 anos de tempo de serviço no magistério, já a docente da EA2 leciona há mais de 15 anos. Essas profissionais estavam lotadas nas escolas apoiadas no ano de 2009, período em que participaram do Prêmio Escola Nota Dez.

Os aprendizes das turmas de 2º ano do ensino fundamental estudam nas escolas apoiadas da pesquisa desde o ano de 2014. Assim como as crianças das escolas premiadas, esses alunos possuem entre seis e oito anos de idade. Os discentes das escolas apoiadas moram predominantemente com a família, mas o núcleo familiar não segue o modelo convencional, uma vez que muitas crianças vivem com as avós ou somente com as mães e os irmãos.

8.2.3 Análises das entrevistas das escolas apoiadas de Caucaia

8.2.3.1 A visão das diretoras

O item a seguir trata da visão das diretoras das escolas apoiadas de Caucaia a respeito das atribuições do gestor, da concepção de escola de qualidade, das práticas pedagógicas desenvolvidas e dos efeitos do Prêmio Escola Nota Dez na gestão escolar.

8.2.3.1.1 As atribuições do gestor e a concepção de escola de qualidade

Para as diretoras das escolas apoiadas de Caucaia, suas principais atribuições são “[...] acompanhar de perto o aprendizado dos alunos, a frequência do aluno, dialogar com os pais sobre a frequência e a realização dos deveres escolares [...], tomar conta da organização da escola.” (DEA1). Nota-se que as gestoras enfatizam os aspectos pedagógicos da rotina escolar, não atribuem ao cargo às funções de gerenciamento financeiro e administrativo da escola. A partir desse discurso, subentende-se que a gestão pedagógica das escolas apoiadas seja o alvo principal da função de diretor escolar. Aqui será constatado se isso repercute na prática.

Complementando essa pauta, as gestoras citaram o que consideram necessário para desenvolverem bem sua função:

Ter professores de apoio em sala de aula para trabalharem com aqueles alunos com maior dificuldade de leitura [...]. A escola precisa dispor de recursos materiais [...]. (DEA1).

Ter uma relação tranquila com os professores, dar atenção, saber ouvir professores e funcionários, buscando harmonia. Ser compreensiva para não chamar a atenção dos professores na frente dos outros. (DEA2).

Os elementos destacados pelas diretoras das escolas apoiadas de Caucaia estão associados às dificuldades que elas enfrentam no dia a dia, como a falta de recursos humanos e de materiais para empreenderem ações pedagógicas eficazes. Além disso, a diretora da EA2 enfatiza a importância de ouvir os professores e os funcionários e de promover uma relação interpessoal respeitosa com seus pares, pois não aprova repreender os educadores ante outras pessoas.

Indagadas sobre o que é uma escola de qualidade, as diretoras afirmaram:

O aporte social interfere decisivamente para termos uma escola de qualidade. O que acontece é que a questão social interfere. Uma escola situada numa área carente, de risco, mesmo que se empenhe, fica difícil atingir a qualidade, fica difícil ter qualidade numa área de risco. (DEA1).

Escola de qualidade é aquela em que o aluno aprende. O professor ensina e o aluno aprende; é um processo contínuo, tem que 'bater na tecla' [...]: escola de qualidade é ensinar bem o aluno; é dar atenção ao aluno [...]. (DEA2).

Não muito diferente das respostas dos gestores das escolas premiadas, a diretora da EA2 designa que a qualidade escolar está associada ao processo de ensino-aprendizagem do alunado, visto que a destinação principal da escola é fazer com que o discente aprenda; para isso, o professor deve realizar um trabalho contínuo. Complementando essa fala, a diretora da EA1 comenta ser difícil atingir esse padrão de qualidade quando a escola localiza-se numa área de risco e sofre influências do contexto social em que o educando está inserido. Esse comentário revela que a EA1, situada numa área carente do Município de Caucaia, mesmo que se empenhe em desenvolver um bom trabalho, enfrenta dificuldades devido à situação de vulnerabilidade social em que vivem as crianças.

Nessa perspectiva, faz-se com que se entenda que, para esse sujeito da pesquisa, a questão social do aluno é decisiva na garantia da qualidade no processo de ensino-aprendizagem. A qualidade da educação não pode ser medida somente por um indicador de rendimento escolar, considerando que não representa a real situação da escola, há outros fatores que influenciam na qualidade do sistema escolar, como: recursos pedagógicos, condições de trabalho, formação docente, perfil socioeconômico do alunado, etc.

8.2.3.1.2 Práticas pedagógicas: planejamento, matriz curricular, avaliação e projetos escolares

Questionadas quanto à existência de um trabalho escolar direcionado para as avaliações externas (Spaace e Prova Brasil), as diretoras afirmaram positivamente que realizam da seguinte maneira:

Arranjos escolares [...], atividades e tarefas direcionadas, simulados bimestrais [...]; são feitos *links* com outros projetos, como: Mais Educação e Luz do Saber. (DEA1).

Primeiro fazer com que todos participem do Spaace; dar orientação aos pais sobre a frequência; ir a casa para buscar o aluno para ele fazer a prova; conscientizar os alunos para eles não faltarem [...], até trazia chocolate para motivá-los. (DEA2).

Percebe-se que o trabalho desenvolvido pelas escolas apoiadas de Caucaia está voltado para a frequência e para a participação dos alunos no dia da prova do Spaace, bem como para o exercício de atividades e de simulados nos moldes da avaliação externa.

Destacam-se no depoimento da diretora da EA2 alguns artifícios para garantir que os educandos realizem a avaliação do Spaace, como ir buscar os estudantes na residência deles e oferecer chocolates para as crianças na hora da prova. Diante desse apelo da EA2 para que seus discentes participem do Spaace, pode-se deduzir que existe certa resistência dos aprendizes em realizar o referido teste e que a escola, para administrar esse problema, muitas vezes, utiliza-se de barganhas e recompensas.

Ainda nessa questão, há outro ponto destacado pela diretora da EA1 que merece atenção, são as tarefas e os simulados aplicados a fim de treinar os alunos para as avaliações externas, chamados de arranjos escolares por serem “arrumações pontuais” no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Boa parte de suas atividades centram-se na preparação para os testes, principalmente pela aplicação de simulados.

A diretora da EA1 também menciona a realização de projetos escolares, a exemplo do Mais Educação¹⁷ e do Luz do Saber¹⁸, que são, respectivamente, empreendidos pelo Governo Federal e pelo Governo Estadual nas escolas municipais.

¹⁷ “O Mais Educação é um programa federal criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, busca aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.” (CEARÁ, 2011b, p. 1).

¹⁸ “O Luz do Saber Infantil é um recurso didático que tem por objetivo contribuir para a alfabetização de crianças, além de promover a inserção na cultura digital. É um *software* de autoria embasado primordialmente na teoria do educador Paulo Freire. Considera também algumas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky acerca do processo de aquisição do código linguístico.” (SANTOS, 2013, p. 27).

Nesse sentido, observa-se que as escolas apoiadas de Caucaia desenvolvem ações pedagógicas pontuais, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, para treinar os alunos a responderem às questões da avaliação externa, e não dispõem de um plano próprio para trabalhar as habilidades de leitura e de escrita das crianças, recorrendo aos projetos de âmbito governamental.

No tocante ao uso da matriz do Spaece para direcionar o currículo, a diretora da EA2 falou que não utiliza essa referência para selecionar o conteúdo curricular; já a diretora da EA1 admitiu que as professoras fazem uso dessa matriz, “[...] porém com dificuldade, porque o livro didático não traz essa adaptação.”

A respeito da sistemática de avaliação escolar, as diretoras das escolas apoiadas apontaram, de forma resumida, que realizam “Prova escrita bimestral [...], contínua através de atividades e tarefas [...]. Com relação ao comportamento do aluno, a gente sempre vai explicando a importância de ser bem comportado, porque aqueles melhores teriam acréscimo na nota final.” (DEA1). Desse modo, as escolas apoiadas praticam avaliações somativas, com aplicação das provas ao final de cada bimestre, e formativas, com aplicação contínua de atividades e acompanhamento da conduta do discente. Nesse caso, atribuem-se pontos à nota final mediante as atitudes de comportamento do estudante.

Quanto aos projetos desenvolvidos pelas escolas apoiadas de Caucaia, as diretoras citaram, de forma resumida, que existem:

O Projeto Luz do Saber: na sala da informática, tira da sala, no primeiro semestre, alguns alunos que estão com dificuldades de aprendizagem (alunos de 4º e 5º ano), e no segundo semestre ficam para as turmas de 2º e 3º ano; o Projeto Mais Educação: também é para os alunos com dificuldades em Português e Matemática, acontece no contraturno, [...] projeto de reforço realizado pela multimeios [...]; Projeto Escola Aberta: acontece aos sábados, das 8h às 10h, podem participar alunos e pessoas da comunidade. Tem cursos de capoeira, costura, bijuterias, etc., envolvem crianças e adultos da comunidade. Os professores são da comunidade e quem paga é a prefeitura. (DEA2).

Esses projetos, como já citado anteriormente, não são de origem das escolas apoiadas, ou seja, são programas do Governo Federal e Estadual implantados nas escolas municipais. As gestoras das unidades apoiadas de Caucaia explicaram que o Projeto Luz do Saber funciona no laboratório de informática, no horário do contraturno escolar, sendo que, no primeiro semestre, destina-se ao público de 4º e 5º ano e, no segundo semestre, quando se aproxima o período da avaliação do Spaece, volta-se para os estudantes de 2º e 3º ano. Compreende-se, portanto, que esse projeto não é um trabalho contínuo e processual realizado

ao longo do ano letivo, mas sim um paliativo para “socorrer” as crianças que apresentam maior dificuldade de aprendizagem.

Com relação ao Projeto Mais Educação, as diretoras comentaram que se trata de um reforço escolar de Português e de Matemática, o qual acontece também no contraturno da aula. Seu público-alvo são os educandos com déficit de aprendizagem, sendo ministrado por uma profissional de educação lotada no centro de multimeios da escola, que dispõe de pouco tempo para trabalhar com crianças de vários níveis de aprendizagem.

Por fim, as escolas apoiadas contam ainda com o Projeto Escola Aberta¹⁹, que ocorre aos sábados pela manhã. Envolve alunos e pessoas da comunidade em atividades esportivas e culturais, com a finalidade de fortalecer a parceria entre a escola e a comunidade local, como também de incentivar os discentes a participarem de práticas desportivas e artísticas.

Diante dessas explicações das diretoras pesquisadas de Caucaia, verificou-se que as escolas apoiadas não empreendem projetos escolares próprios, nas quais inexistem intervenções pedagógicas formativas que mobilizem espaços, tempos e recursos escolares para a promoção da aprendizagem de acordo com a realidade da escola e das necessidades dos aprendizes.

8.2.3.1.3 O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos na gestão escolar

A respeito de ter conhecimento sobre o Prêmio Escola Nota Dez, as diretoras das escolas pesquisadas de Caucaia afirmaram que participaram da referida premiação como escolas apoiadas no ano de 2009. Disseram também que receberam apoio técnico e pedagógico das escolas premiadas de Sobral através das visitas. “Na primeira visita deles à nossa escola, eles conheceram a escola, os professores e as turmas. Fizeram o diagnóstico dos alunos, que, por sinal, bateu igual com o nosso.” (DEA1). O suporte técnico-pedagógico das escolas premiadas de Sobral teve início com a visita de diagnóstico escolar para identificar os níveis de proficiência de alfabetização dos estudantes e para sugerir intervenções pedagógicas.

Sobre as visitas realizadas nas escolas premiadas de Sobral, as diretoras das escolas apoiadas explanaram que:

Passamos três dias na cidade [...], com o objetivo de identificar as ações exitosas, conhecer as experiências da escola, o que eles criam de diferente. [...] Observei que, em Sobral, a escola visitada tinha em todas as salas ar-condicionado, coordenadores

¹⁹ “O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.” (BRASIL, 2007, p. 1).

por nível de ensino, número de aluno reduzido. [...] O dinheiro para pagar água, telefone e gás fica na mão do diretor, tem até dinheiro para mandar pegar aluno em casa de moto ou de táxi. As avaliações de simulados acontecem semanalmente, que são elaborados pela coordenadora da escola. (DEA1).

Eles nos receberam muito bem, todos: coordenadores, diretores, secretário e professores. As professoras foram para as salas de aula para observar as professoras de Sobral, eu fiquei conversando com o diretor e com a coordenadora numa mesa-redonda. Eles queriam saber como a gente fazia, eles também davam sugestões de como fazer. Chamou a minha atenção como eles acompanhavam a frequência dos alunos, era em um cartaz, um flanelógrafo em cada sala de aula, com os nomes dos alunos e os dias do mês, daí todo dia o professor fazia o acompanhamento. (DEA2).

Os relatos mostram que as gestoras foram bem acolhidas por suas respectivas escolas parceiras. Percebe-se que, através das observações realizadas, diretores e professores identificaram práticas pedagógicas diferenciadas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas premiadas de Sobral. O diálogo com o corpo docente também foi importante para que as gestoras obtivessem mais conhecimentos acerca das experiências exitosas, permitindo levar novas ideias e informações para suas escolas. Para Brooke (2013), esse intercâmbio entre as escolas com melhores desempenhos e as com piores desempenhos é legítimo, visto que as escolas bem-sucedidas servem como fonte de aprendizagem para as demais.

Dentre as ações que chamaram a atenção das diretoras das unidades apoiadas de Caucaia, destacam-se o aspecto físico da escola premiada, por ter ar-condicionado nas salas de aula; o aspecto financeiro descentralizado, que dá autonomia aos diretores das escolas sobralenses para fazerem os pagamentos e os investimentos de acordo com suas prioridades; o aspecto pedagógico do acompanhamento diário da frequência escolar, bem como da aplicação de simulados semanais com os alunos. Além disso, as diretoras citaram que as escolas premiadas possuem um coordenador escolar para cada série e que as professoras trabalham em sala de aula com quantidades reduzidas de discentes, sendo esses fatores relevantes para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Quanto ao intercâmbio com as escolas premiadas, as diretoras das escolas apoiadas admitiram que as visitas foram propositivas, dado que proporcionaram aprendizagem.

[...] Trouxemos essa ideia e fizemos aqui, diariamente o professor colocava nos alunos faltosos uma bolinha vermelha, com isso os alunos que estavam presentes não queriam faltar. Para os alunos que vinham todos os dias do mês, nós dávamos um chocolate como brinde. Também tinha o ônibus, que ia buscar e deixar as crianças que moravam mais distante da escola [...]. Eram um motorista e um fiscal para entregar as crianças. Essa ideia achei formidável e cheguei a sugerir aqui na prefeitura ao secretário de educação na época [...]. Outra coisa eram os recreios de lá, em que eles usavam música para os meninos ficarem mais calmos. Também fizemos isso aqui, colocávamos músicas, chamávamos aqueles alunos que gostavam de cantar, era uma forma de envolver os alunos e fazer com que os mais agitados ficassem calmos. (DEA1).

De acordo com a diretora da EA1, algumas práticas bem-sucedidas, a exemplo do monitoramento da frequência escolar, recreios mais lúdicos e distribuição de prêmios e de brindes para os alunos, foram replicadas nas escolas apoiadas de Caucaia no período de vigência da parceria. Outras ideias, como a do ônibus escolar para pegar as crianças em localidades mais longe e de difícil acesso, foram sugeridas à prefeitura municipal de Caucaia, mas infelizmente não foram efetivadas.

No quesito relacionado ao fato de se o Prêmio Escola Nota Dez estimula os professores a desenvolverem um trabalho com mais compromisso e qualidade, a resposta, em síntese, das diretoras das escolas apoiadas de Caucaia foi:

Sim, há uma maior motivação, é um estímulo maior, há uma maior dedicação dos professores. Mas, assim, o interesse do professor já existe, o compromisso, o prêmio vem agregar com o trabalho que eles desenvolvem [...]. A escola ficou mais ativa, cada um deu sua contribuição. E o professor que era responsável, que sabia que tinha o prêmio, ficou mais motivado. A gente queria lutar e vencer para que as duas escolas ficassem bem, para isso tinha que atingir o verde. (DEA2).

As gestoras consideram que o Prêmio Escola Nota Dez oferece uma motivação a mais para os educadores realizarem seu trabalho, porém advertem que o interesse, a dedicação e o compromisso não provêm unicamente da premiação, visto que o corpo docente já demonstra ter comprometimento profissional. A diretora da EA2 de Caucaia comenta que, no período da parceria, em 2009-2010, percebia a escola mais ativa, os professores se mobilizavam para dar o melhor de si a fim de conseguirem atingir a cor verde, símbolo do nível de proficiência “desejável” na alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. É o que também defende Brooke (2013): o bônus é um reconhecimento justo pelo bom desempenho dos professores, gerando efeitos motivacionais elevados para a melhoria do nível de competência docente.

Interrogadas sobre o acompanhamento das ações voltadas para o Prêmio Escola Nota Dez, as gestoras das escolas de Caucaia disseram resumidamente que “[...] a secretaria municipal, na época, fez reunião sobre o prêmio umas três vezes, falavam sobre o cuidado com os alunos para o município não ‘cair de cor’. Informavam dados referentes ao prêmio, como as datas das visitas, do recebimento de recursos.” (DEA1). Observa-se que o acompanhamento ficou restrito a três reuniões com a Secretaria Municipal da Educação de Caucaia, cuja pauta esteve focada nos cuidados que a escola deveria ter para não “cair de cor”, ou seja, para não decrescer o seu nível de proficiência em habilidades de leitura e de escrita.

Nesse sentido, verifica-se que esse modelo de acompanhamento das escolas apoiadas pelo Prêmio Escola Nota Dez, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia,

valorizou os aspectos técnicos e meritocráticos de dados do prêmio, destinação dos valores da premiação e atenção aos cuidados para melhorar o Índice de Desempenho Escolar (IDE).

Questionadas se o Prêmio Escola Nota Dez surtia efeito nos processos pedagógicos e, por conseguinte, no aprendizado do aluno, as diretoras das escolas apoiadas de Caucaia assim responderam:

A compra de materiais permanentes, pedagógicos e didáticos que fazem a diferença no dia a dia da escola. Recursos de lazer, recreação, ludicidade, tudo para desenvolver o aspecto social do aluno; fantasias para trabalhar o teatro, caixa de som com microfones para as crianças cantarem, piscina de plástico. [...] Os recursos são bem aplicados, tem as prestações de contas. A compra foi com jogos, material didático, *micro system*, todo material que fosse utilizado com os alunos [...]. (DEA1).

Sim, porque a escola recebe muitos materiais para os professores utilizarem em sala com os alunos visando ao aprendizado [...], porque gera um maior interesse do professor. (DEA2).

Constata-se claramente, nas respostas acima, que o Prêmio Escola Nota Dez causa efeitos positivos na gestão pedagógica das escolas apoiadas, principalmente em decorrência da aquisição de materiais didáticos e de bens tecnológicos para uso em práticas escolares diversificadas. Com base nos depoimentos das diretoras de Caucaia, compreende-se que o dinheiro do prêmio, ao ser empregado em recursos materiais para as escolas, gera um maior leque de possibilidades de práticas docentes, que, quando somadas, proporcionam mais aprendizado.

O assunto bonificação escolar foi tratado pelas gestoras das escolas apoiadas de Caucaia como um dispositivo do Prêmio Escola Nota Dez que repercute na atuação dos professores, pois:

[...] o professor se autovaloriza, é uma forma de valorização do professor. A escola fica mais movimentada, gera uma empolgação maior [...], porque, quando a gente sabe que vai ganhar o prêmio, há um interesse de todos da escola em ajudar, porque de graça ninguém ajuda a ninguém, se não tiver um retorno. O professor fica mais atento, mais ativo. (DEA2).

Na visão da diretora da EA2, a bonificação financeira funciona como uma forma de valorização e de reconhecimento do trabalho docente, fazendo com que haja maior interesse e empolgação por parte dos docentes. Essa argumentação traz um sentido de troca de mercadoria, no qual o educador oferece seus serviços com mais entusiasmo a fim de receber em troca um bônus a mais.

Para finalizar, as gestoras das escolas apoiadas de Caucaia fizeram uma breve apreciação concernente às dificuldades e aos desafios enfrentados com o Prêmio Escola Nota Dez, expondo que:

A principal dificuldade é a prestação de contas, é difícil, deveria ter uma capacitação para isso [...]. Era bom que a escola tivesse mais liberdade para as compras e até mesmo para fazer reformas. Também poderia ter a premiação para o aluno. Cada aluno poderia ganhar alguma coisa, um brinquedo, uma blusa, algo para que ele se motivasse a estudar mais. (DEA1).

Vê-se, tanto nos depoimentos dos gestores das escolas premiadas quanto nos das gestoras das escolas apoiadas, que a prestação de contas é apontada como a principal dificuldade encontrada no Prêmio Escola Nota Dez. É apresentada uma informação adicional no depoimento da diretora da EA1, ao sugerir que a premiação deveria deixar a escola mais livre para decidir no que investir. Inclusive, a diretora da escola apoiada sugere que os recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez possam ser redirecionados para compra de brindes e de prêmios escolares, ou para reformas do ambiente físico das escolas apoiadas.

Ainda a respeito da validação do Prêmio Escola Nota Dez, as diretoras das escolas apoiadas de Caucaia apresentaram suas expectativas quanto à possibilidade de suas instituições tornarem-se premiadas.

A escola apoiada não tem como conseguir o prêmio devido às suas condições. Muitas turmas, turmas numerosas, sem apoio de sala. A probabilidade de que todos se saiam bem no Spaece é menor, diferente da escola premiada, por exemplo, em Sobral, com poucos alunos e com apoio de sala, a probabilidade de que todos atinjam a meta é maior [...]. Também a situação econômica e social, maior vulnerabilidade, maior dificuldade de realização do trabalho. Nos moldes atuais, acredito que não se atinja. (DEA1).

É, sim, nós, quando começamos, estávamos no vermelho, depois ficamos no verde-escuro. Com a ajuda da outra escola [a premiada de Sobral], nossa escola melhorou. Então, se continuar melhorando, poderá ser uma escola premiada. (DEA2).

Nos depoimentos acima, são nítidas as posições antagônicas das gestoras caucaieenses, haja vista que, por um lado, a diretora da EA1 não acredita que a escola na qual trabalha – nas condições reais em que se encontra: com turmas numerosas, docentes sem apoio de sala de aula e alunos em situação de vulnerabilidade social – possa vir a alcançar o prêmio. Por outro lado, a diretora da EA2 admite ser possível sair do nível de proficiência crítico (não alfabetizado e/ou alfabetização insuficiente) para atingir o desempenho “desejável”, exemplo disso foi o que ocorreu em 2009: com a ajuda da escola premiada de Sobral, a EA2 conseguiu sair do vermelho e passou para o verde-escuro, melhorando, assim, seu IDE.

Ante as análises, pode-se concluir que as diretoras das escolas apoiadas de Caucaia participaram do Prêmio Escola Nota Dez no ano de 2009, período em que receberam cooperação técnica e pedagógica das unidades premiadas de Sobral. Essa parceria contou inicialmente com a visita de alguns professores e da direção das escolas premiadas às escolas apoiadas, para realizar um diagnóstico acerca da proficiência dos discentes em leitura e em

escrita. Posteriormente aconteceram as visitas às escolas de Sobral, com o fito de observar, identificar e espelhar práticas exitosas nas escolas de Caucaia.

Esse intercâmbio possibilitou novos conhecimentos, ideias e intervenções pedagógicas. Inclusive, resultou efetivamente na melhoria do desempenho escolar dos alunos da EA1, que saíram da cor vermelha, indicada como nível de proficiência “não alfabetizado”, para a cor verde-escura, indicada como nível de proficiência “desejável”.

Embora as escolas apoiadas, durante o período da parceria, tenham empreendido práticas pedagógicas inspiradas nas experiências das unidades premiadas de Sobral, como monitoramento da frequência escolar, recompensas de prêmios e de brindes para os educandos mais destacados, recreios com atividades lúdicas dirigidas, etc., ficou perceptível que as instituições apoiadas não vêm dando continuidade a essas práticas, como também não vêm desenvolvendo projetos escolares próprios. Atualmente o que vem acontecendo nas escolas apoiadas é a adoção de programas de âmbito estadual e federal, uma reprodução de ações definidas por agentes que não fazem parte da realidade dessas unidades escolares.

Constatou-se igualmente que as diretoras consideram o Prêmio Escola Nota Dez como um incentivo a mais para os professores desenvolverem o trabalho docente com maior compromisso, atribuindo à bonificação financeira uma forma de recompensa e de valorização daqueles educadores que conseguem atingir as metas de desempenho escolar da turma. Além disso, na visão das diretoras das escolas apoiadas, a referida premiação surte efeito nos processos pedagógicos em decorrência da aquisição de materiais didáticos e de bens tecnológicos que antes as escolas apoiadas não possuíam, podendo, assim, incrementar práticas docentes diversificadas.

8.2.3.2 *A visão docente*

A matéria seguinte aborda o ponto de vista dos docentes que lecionam nas turmas de 2º ano do ensino fundamental das escolas apoiadas de Caucaia.

8.2.3.2.1 *As atribuições docentes e a concepção de escola de qualidade*

A questão a respeito de como definem uma escola de qualidade foi respondida pelas professoras das escolas apoiadas de Caucaia da seguinte maneira:

Escola de qualidade visa ao aluno, à aprendizagem do aluno, trabalha a inclusão das crianças com deficiência [...], tem parceria com a família [...]. O que incide nessa

escola, na qualidade, também é a família, o apoio dos pais, porque, se não tiver esse apoio, não adianta o trabalho da escola. (P1EA1).

Possuir uma integração entre os professores para dar suporte e continuidade às atividades escolares [...]; ter funcionários engajados nas atividades que se ajudam mutuamente. A formação docente com especialização na área de atuação [...]; profissionais que também se esforçam para se renovar. (P3EA2).

Os relatos apresentam diversos aspectos associados à qualidade da escola, como: oferta de um ótimo ensino; atenção às dificuldades de aprendizagem dos alunos; inclusão escolar; parceria da família; formação docente especializada na área de atuação; e integração e engajamento da equipe escolar nas atividades. Percebe-se que as professoras das escolas apoiadas possuem uma visão mais abrangente e sensível a respeito da escola de qualidade, levando em conta a participação dos atores educacionais no âmbito da educação formal (no ambiente escolar) e informal (na família), bem como a importância da inclusão das crianças com deficiência.

Com relação às atribuições da função de professor, foi dito pelas docentes das unidades apoiadas de Caucaia que é “Ensinar os conteúdos. Desenvolver a oralidade dos alunos, pois há uma dificuldade das crianças em expressarem o que foi apreendido. Formar cidadãos críticos e ainda dar suporte social, visto que os estudantes não têm acompanhamento familiar satisfatório.” (P2EA1). Essas atribuições se assemelham às que foram mencionadas nos depoimentos das professoras das escolas premiadas de Sobral, tendo como diferencial a denúncia de que a família não acompanha a contento a vida escolar dos aprendizes.

A fim de acrescer, as professoras citaram alguns elementos que consideram fundamentais para empreender um trabalho docente com qualidade, como: “Relação teoria e prática. Compromisso com a educação. Acompanhamento familiar, pois os casos de violência e droga acarretam a evasão e a descontinuidade do trabalho docente.” (P2EA1). E também “[...] conhecer as necessidades do aluno [...], fazer capacitação, recursos para se atualizar [...], precisamos nos modernizar.” (P3EA2). Observa-se que a formação docente é apontada tanto pelas educadoras das escolas premiadas quanto pelas educadoras das escolas apoiadas como elemento fundamental para a promoção de um ensino de qualidade.

A problemática familiar e social que as escolas apoiadas enfrentam é vista como um empecilho para a aprendizagem do alunado, por isso as docentes das instituições apoiadas dão ênfase ao acompanhamento dos pais como elemento importante para diminuir os índices de evasão e de violência escolar. O trabalho docente torna-se sobrecarregado devido a muitos alunos estarem envolvidos com o uso de drogas, tendo a unidade escolar que mobilizar esforços para enfrentar essa problemática social.

8.2.3.2.2 Práticas pedagógicas: planejamento, matriz curricular, avaliação e projetos escolares

Quando indagadas a respeito da existência de um trabalho sistemático voltado para as avaliações externas (Spaace e Prova Brasil), as professoras das escolas apoiadas de Caucaia afirmaram que desenvolvem:

[...] o Projeto Luz do Saber, que tem uma professora destinada para essa ação na escola para o 5º ano e depois para o 2º ano [...]. Tem a professora do Projeto Mais Educação [...], a ‘tia readaptada’, na sala de multimeios, no contraturno, que desenvolve atividades de Português e Matemática para os alunos com dificuldades [...]. Em outubro, é realizado um diagnóstico geral da turma e, após isso, é realizado um trabalho diferenciado da Secretaria Municipal da Educação de Caucaia, que encaminha um profissional para dar suporte à professora titular da turma. Esse profissional fica com os alunos que estão no nível adequado, e as professoras titulares desenvolvem atividades de alfabetização/letramento com os alunos com dificuldade de aprendizagem. (P1EA1).

Verifica-se que há uma conformidade entre as informações das gestoras e das professoras das escolas apoiadas quanto ao trabalho direcionado às avaliações externas por intermédio dos projetos *Luz do Saber*, do Governo Estadual, e *Mais Educação*, do Governo Federal. No entanto, como já aventado anteriormente, esses projetos não contemplam efetivamente as necessidades de aprendizagem dos educandos das escolas apoiadas, pois são medidas paliativas para tentar resolver a problemática do fracasso escolar. Outra ação desenvolvida é o reforço escolar de Português e de Matemática no contraturno, que também acontece nas escolas apoiadas, porém a diferença é que, nas escolas premiadas, as crianças do 2º ano do ensino fundamental ficam com uma auxiliar de sala, já, nas escolas apoiadas, essa tarefa fica a cargo de uma profissional da multimeios, a “tia readaptada”, que acumula funções.

Existe mais um ponto que merece destaque no depoimento da professora 1 da EA1, que é o fato de a SMEC aplicar um diagnóstico de leitura e de escrita das crianças em outubro, para posteriormente encaminhar uma profissional da secretaria com vistas a desenvolver atividades de alfabetização e de letramento. Compreende-se que o diagnóstico escolar é um instrumento pedagógico valioso para as escolas conhecerem o nível de aprendizagem discente, bem como para, a partir dele, implementarem práticas docentes de regulação da aprendizagem. Entretanto, a maneira como o diagnóstico se processa nas escolas apoiadas, quase ao final do ano letivo, às vésperas da prova do Spaace, geralmente aplicada em novembro ou dezembro, faz com que se ponha em dúvida a possibilidade de se realizar um trabalho consistente e eficaz para sanar as dificuldades de aprendizagem dos aprendizes.

Ainda em resposta às atividades desenvolvidas voltadas para as avaliações externas, a professora 3 da EA2 acrescentou que “[...] a direção passa nas salas informando e conscientizando

os alunos a fazerem a prova do Spaece [...].” Nota-se que há uma mobilização, principalmente por parte da direção, em convocar e conscientizar os discentes a realizarem a prova do Spaece. Além disso, identificou-se anteriormente, na fala da diretora da EA2, a existência da prática de buscar os alunos em casa para fazerem a avaliação do Spaece e oferecer chocolates aos estudantes que comparecem nesse dia. Por conta das avaliações externas, identificou-se mais uma vez, como alerta Neto (2014), que as escolas criam mecanismos de pressão para os educandos fazerem os testes estandardizados e para melhorarem suas proficiências.

No que concerne à avaliação escolar, as professoras das escolas apoiadas de Caucaia explanaram da seguinte forma:

São três notas: a avaliação contínua (com base em atividades escritas, orais, lúdicas); a avaliação bimestral (com provas contextualizadas no modelo Spaece – são elaboradas pelo professor titular e passam para a coordenação fazer a apreciação, também podem utilizar as provas do PAIC +); e os trabalhos escolares (cópias, pesquisas, apresentação de cartazes, paródias, culminâncias de projetos, etc.). (P1EA1).

No caso do 2º ano, primeiro faço a parte de leitura, aplico ditado para ver o nível da escrita. [...] Por bimestre, tem três notas: nota 1 – trabalhos, pesquisas, apresentações; nota 2 – são critérios como: comportamento, pontualidade, frequência, tarefa de casa, tarefa de classe, participação, tomada de leitura, produção textual; se for Matemática, tem raciocínio lógico. Para cada critério, vale um pontinho; nota 3 – prova escrita. A média é 5,0. (P2EA2).

Percebe-se que as duas escolas apoiadas de Caucaia aplicam modelos similares de avaliação escolar, ambas atribuem três notas, sendo uma referente às atividades diversificadas e às atitudes dos alunos, realizadas ao longo do bimestre; outra atinente à prova bimestral, elaborada nos moldes do Spaece; e, por fim, a última, pertinente aos trabalhos escolares, que envolvem pesquisas, cópias, apresentações, etc. Vale considerar que as escolas apoiadas levam em conta, para a constituição da nota, o comportamento, a frequência e a participação dos educandos, fazendo intuir que existe a valoração das atitudes disciplinares dos estudantes.

No quesito que trata sobre o uso da matriz do Spaece para orientar o currículo escolar, as educadoras das escolas apoiadas de Caucaia falaram que usam assim:

O professor vai trabalhando as matérias e, ao mesmo tempo, alfabetizando (letramento). Letramento porque trabalha a leitura e a interpretação, o livro tem muitas gravuras [...], trabalha a compreensão do que o aluno leu. Esse livro é uma aquisição do município, Coleção Caminhos. Tem ainda uns cartazes ilustrativos dos temas trabalhados. Além disso, o aluno recebe uma agenda para uso didático, cada mês se trabalha a capa da agenda com o tema. Também tem a pasta de atividades extras e os cadernos de atividades de classe e de casa. O pessoal da editora dá capacitação por mês nas escolas. [...] eu percebo que esse material tem relação com os descritores do Spaece. É um bom material, ajuda bastante, só o livro do PNLD é vago, falta uma coisa a mais, esse material da Coleção Caminhos é bem dinâmico. (P1EA1).

Como já foi sinalizado pela diretora da EA1, as escolas apoiadas sentem certa dificuldade em adequar o currículo escolar à matriz de referência do Spaece, todavia as professoras das escolas apoiadas dizem fazer uso de um material complementar da Coleção Caminhos, disponibilizado pela SMEC, que trabalha os descritores do Spaece. Segundo a professora 1 da EA1, o material da Coleção Caminhos é dinâmico, possui atividades extras, cartazes ilustrativos dos temas abordados, cadernos de atividades de classe e de casa, agenda do aluno, trabalhando simultaneamente a alfabetização e o letramento e ajudando na prática docente, visto que o livro do PNLD não tem relação direta com os descritores do Spaece. Observa-se que a orientação do currículo escolar fica restrita ao uso do material didático, inclusive não foi mencionada a realização de planejamentos para estudo dos descritores do Spaece e para adequação do conteúdo programático.

Referente aos projetos escolares desenvolvidos nas escolas apoiadas, as docentes citaram que tem:

[...] o Projeto Luz do Saber, que visa à aprendizagem dos alunos com nível defasado, acontece no contraturno, na informática, mas os alunos de 2º ano só participam no segundo semestre [...]. Há aulas de reforço para alunos com dificuldades, a 'tia readaptada', na sala de multimeios, desenvolve atividades (Português e Matemática), no contraturno, do Projeto Mais Educação. Acontece duas vezes na semana [...]. (P2EA1).

Agora o que eu faço de diferencial é tomar a leitura dos alunos. Não tem um dia em que eu não tome a leitura deles. Faço também rodas de leitura, produção textual. Assim, no primeiro momento, eu mostro a ilustração e eles produzem um pequeno texto, depois disso, quando vejo que posso fazer algo mais, vou elevando o nível para conto, poema [...]. (P3EA2).

O primeiro relato não traz nenhuma informação nova, apenas reforça o que já foi citado pelas diretoras quanto aos projetos das escolas apoiadas de Caucaia. O segundo relato, não obstante, chama a atenção por apresentar uma ação docente diferenciada. Embora pareça ser uma prática pessoal (da professora), e não coletiva (da escola), configura-se como significativa para o desenvolvimento e para o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. A tomada de leitura diária, as rodas de leitura, a produção de pequenos textos, tudo isso contribui para exercitar o ato de ler e a compreensão textual, habilidades próprias do letramento.

8.2.3.2.3 O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos no trabalho docente

A propósito de ter conhecimento acerca do Prêmio Escola Nota Dez, as educadoras pesquisadas das escolas apoiadas de Caucaia afirmaram participação nesse evento

no ano de 2009. Elas explicaram como aconteciam as visitas e a cooperação técnica e pedagógica das escolas premiadas:

Foram três viagens para esses lugares, passamos seis dias em cada uma dessas cidades [...]. Tivemos um momento com a coordenação/direção e com os professores, eles apresentaram as experiências exitosas, principalmente as ações de acompanhamento da frequência do aluno na escola. E outro momento de observação em sala de aula. (P2EA1).

As escolas premiadas também nos visitam e fazem inicialmente um diagnóstico das turmas, depois apresentam, em forma de relatórios, os resultados obtidos. Mostram quantos leitores são fluentes e quantos ainda não têm fluência, apresentam as sugestões para melhoria. (P3EA2).

Diante dos depoimentos acima, constata-se que professores e diretores fazem três visitas às escolas parceiras. De acordo com o que foi proferido pelas profissionais das escolas apoiadas, a visitação às escolas premiadas visa conhecer experiências bem-sucedidas para replicação, sendo mais uma vez evidenciado o acompanhamento da frequência como uma prática que promove bons resultados. Além disso, as professoras explicitam que as visitas de profissionais das escolas premiadas às escolas apoiadas servem para diagnosticar a fluência da leitura dos alunos e para apresentar sugestões a serem trabalhadas em sala de aula.

As educadoras das escolas apoiadas de Caucaia comentaram acerca das impressões que tiveram durante as visitas às escolas premiadas de Sobral, destacando que:

Em Sobral, quando fui visitar a escola premiada, não parecia que era escola brasileira. A produção de texto dos alunos tem introdução, desenvolvimento e conclusão. Há coerência e coesão das ideias, a paragrafação dos textos e a pontuação são corretas [...]. Os alunos em Sobral, no 2º ano, já fazem produção textual com coerência. Olhando a gravura ou um tema, eles desenvolvem o texto com começo, meio e fim. O ensino é rígido, mas não é só o tratamento entre professor e aluno, a rigidez é voltada para a educação, o aluno que entra na escola tem que se desenvolver. (P2EA1).

A professora 2 da EA1 demonstra ter ficado admirada com o nível de produção textual dos alunos das escolas premiadas de Sobral, visto que os estudantes do 2º ano do ensino fundamental produziam textos de acordo com a norma culta da língua, atentando para pontuação, ortografia, paragrafação, coesão e coerência de ideias. Esse depoimento se coaduna com os relatos dos educadores e discentes das escolas premiadas de Sobral, confirmando a existência de práticas docentes que desenvolvem, de maneira eficaz, habilidades de leitura e de escrita.

Para as professoras das escolas apoiadas de Caucaia, o diferencial das escolas nota dez se dá:

[...] porque o trabalho é realizado desde o infantil V. As crianças do infantil V já sabem palavras. E aqueles alunos que não leem no 2º ano ficam com acompanhamento individual fora da sala e só voltam depois que melhoram.

Geralmente são crianças que vêm de outros municípios [...]. Com o aluno que vem de outra escola, é feito um diagnóstico para identificar o nível dele, se não estiver no ritmo da turma, vai participar de atividade diferenciada para se adequar à turma, depois é inserido na turma [...]. A turma era pequena, poucos alunos, todos no mesmo nível, o professor tinha estímulo. (P1EA1).

De acordo com o que diz a professora 1 da EA1, as escolas sobralenses pesquisadas realizam um trabalho de base desde a educação infantil. As turmas possuem um número reduzido de discentes, com grande parte deles no mesmo nível de conhecimento. Para aqueles educandos do 2º ano do ensino fundamental que apresentam dificuldade de leitura e de escrita, existe um trabalho de acompanhamento individualizado, em que a criança recebe reforço até alcançar o nível da turma. Esse desnivelamento acontece geralmente com alunos provenientes de outras instituições, que chegam às escolas nota dez com déficit de aprendizagem.

Nas observações das professoras das escolas apoiadas de Caucaia, destacou-se também:

[...] o acompanhamento da frequência [...] feito diariamente. Pela manhã, o coordenador passa em sala para verificar a quantidade de alunos ausentes e monta um quadro na coordenação com esses dados. Com essas informações, a coordenação liga para a família do aluno, tem até carro, moto ou bicicleta para ir pegar esse aluno em casa. (P2EA1).

Constata-se, não só nas impressões da referida docente da EA1, mas também nos relatos dos diretores das escolas apoiadas de Caucaia, a existência do acompanhamento diário da frequência estudantil nas escolas nota dez de Sobral, sendo essa uma intervenção pedagógica que possibilita o contato direto com a família, o resgate do estudante para a sala de aula e a permanência do aluno na escola. Essa iniciativa foi avaliada por gestores e professores das unidades apoiadas de Caucaia como uma das ações exitosas das escolas premiadas de Sobral. E, “Apesar de a nossa realidade ser outra, aplicamos essa ideia de ter maior contato com a família na nossa escola, contato com os pais para saber o porquê de o aluno estar faltando e ir à casa dele.” (P1EA1). Portanto, percebe-se que essa prática foi replicada nas escolas apoiadas.

No tópico que questiona se o Prêmio Escola Nota Dez estimula os docentes a atuarem com mais compromisso, as professoras apresentaram opiniões divergentes, como:

Não acho que estimula, porque, antes de saber desse apadrinhamento, ninguém sabia que a escola iria ser apoiada e, mesmo assim, professores, funcionários e direção já tinham um olhar no aluno para não baixar o nível. [...] A verba vem; influencia? Influencia, sim, porque a verba ajuda para comprar material, climatizar a sala e aí influencia. Mas, independentemente do apadrinhamento ou não, a escola tem procurado atingir a meta. (P2EA1).

Estimula, sim. A ideia é válida, bonita, só que nem toda escola premiada vale a pena seguir. No caso de Sobral, a escola era exitosa, mas, em Acaraú, a escola em si era um fracasso. É interessante ver realidades de sucesso, de locais pobres, de professores mal remunerados e que dão uma virada e mostram que são capazes. (P3EA2).

De um lado, tem-se a visão de que o Prêmio Escola Nota Dez não estimula, porque professores, diretores e funcionários, à revelia dessa premiação, já vêm buscando manter e/ou melhorar o nível de proficiência dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Mas se admite que a verba proveniente do Prêmio Escola Nota Dez repercute na compra de materiais e de bens, influenciando, destarte, no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas. A visão oposta defende que a proposta do Prêmio Escola Nota Dez estimula, sendo valorosa, pois possibilita conhecer e espelhar experiências de sucesso escolar.

Contudo, apesar de as professoras das escolas apoiadas de Caucaia apresentarem percepções distintas, chega-se ao entendimento de que a premiação estimula os docentes em parte, em virtude do acesso aos materiais didáticos e aos recursos tecnológicos para o incremento de suas aulas, como também em decorrência do intercâmbio de informações e de práticas pedagógicas com as escolas premiadas.

Com relação ao item que trata sobre aceitação e conhecimento da comunidade acerca do Prêmio Escola Nota Dez, a professora 3 da EA2 mencionou que “[...] a comunidade gosta muito, porque, além das experiências, tem os recursos financeiros para dar suporte ao 2º ano.”. A comunidade toma conhecimento da premiação da seguinte maneira:

Foi feita reunião com professores e funcionários. Fizemos o projeto para ser aprovado pelo MEC, para receber os recursos da compra de material. Professores e funcionários decidiram o material, o que comprar, material voltado para a aprendizagem [...]. (P1EA1).

Teve uma reunião com os pais do 2º ano, tem ata. Foi para conscientizar da importância da frequência, dizer que a escola vai ser avaliada, explicar o que é o Spaece, pedir a ajuda dos pais para melhorar o nível de aprendizado dos alunos. Foi feita reunião na escola sobre o prêmio com todos da escola. (P3EA1).

O teor dos depoimentos acima não difere daquele proferido nos discursos das escolas premiadas de Sobral, uma vez que as unidades apoiadas de Caucaia também fazem reuniões com os pais para informá-los e conscientizá-los quanto à importância da família no acompanhamento da frequência e das atividades escolares para melhorar o aprendizado dos alunos e, por conseguinte, para alcançar as metas do Spaece.

Consultadas se a direção e a coordenação realizam acompanhamento do Prêmio Escola Nota Dez, as professoras das escolas apoiadas afirmaram que:

A coordenação e a secretaria nos ajudam muito com relação à infrequência, ligando para os pais e procurando saber o motivo da falta. Às vezes, o Seu Luiz, o porteiro, vai até a casa ver o que houve com aquele aluno que está faltando [...]. Em todo mês, tinham os relatórios, em que dava para ver o nível da turma; ela, a coordenadora, também ia à sala verificar o nível da turma em sala de aula. (P2EA1).

Atesta-se que houve acompanhamento das ações do Prêmio Escola Nota Dez nos itens frequência escolar e relatórios mensais de avaliação de nível de leitura e de escrita.

Interpeladas quanto à possibilidade de o Prêmio Escola Nota Dez surtir efeito nos processos pedagógicos das escolas apoiadas, as professoras ponderaram que:

Não o prêmio em si, mas a atitude que surgiu a partir desse prêmio. Ações que antes não existiam, por exemplo: professor de apoio para mim [...]. Parceria que surgiu entre nós e a coordenadora. Surtiu efeito, sim, a gente se empenhou, tivemos suporte de material, de xerox [...]. Com certeza, porque, se vem a verba, melhora o ambiente, melhora, então, o aprendizado. [...] quando não tinha ar-condicionado, os alunos, depois do intervalo, ficavam agitados com tanto calor, não tinha condição de dar aula. Depois, com a sala climatizada, melhorou bastante. [...] Com esse dinheiro, geralmente as escolas que participam do prêmio compram uma máquina de xerox para dar suporte, porque, se o aluno ficar copiando do quadro, perde tempo para aprender e, se tiver só completando, adianta o processo. (P2EA1).

Porque a gente está cheio de suporte, de material e aí vamos colocando em prática as ideias em ações, buscando atingir as expectativas e chegar ao nível desejado. Foi assim no começo, quando fomos apoiados por Sobral, estávamos na cor vermelha, daí conseguimos chegar ao verde-escuro. (P3EA2).

Nota-se que tanto as professoras das escolas premiadas quanto as das escolas apoiadas admitem que o Prêmio Escola Nota Dez possibilita novas condições estruturais e materiais para se colocar em prática ações pedagógicas que antes não existiam. Com esse suporte técnico, a professora 3 da EA2 diz ser possível qualificar o trabalho docente e ascender o Índice de Desempenho Escolar (IDE).

A pauta sobre o recebimento da bonificação escolar por intermédio do Prêmio Escola Nota Dez foi abordada pelas docentes das escolas apoiadas de Caucaia, que sucintamente disseram:

De Sobral, recebemos, sim [...]. A bonificação foi para todos os que se engajavam no projeto: porteiro, professor, direção, secretaria [...], todos receberam, todos aqueles que tinham dado uma parcela de contribuição para as turmas de 2º ano. Mas a professora titular recebia mais. O recebimento é diferenciado. Essa bonificação é um valor que é pouco. (P3EA2).

As educadoras das escolas apoiadas, assim como todas as pessoas da escola que contribuíram para o aprendizado dos aprendizes das turmas de 2º ano, receberam a bonificação escolar no ano em que foram parceiras das escolas premiadas de Sobral, tendo a professora titular recebido um valor financeiro diferenciado.

Ao tratar do assunto de se a bonificação escolar pode gerar maior compromisso docente, as educadoras pesquisadas das escolas de Caucaia argumentaram que:

[...] depende do profissional: ser sincero no que ele faz ou não. Dinheiro não vai interferir no trabalho do professor. Nunca vi o financeiro elevar nível e aprendizado do

aluno [...]. Na verdade, o que a gente quer é sempre atingir as metas. Quando recebemos o resultado que baixou um pouco o nosso índice, ficamos triste. Mesmo sem está sendo apadrinhado, é questão de honra para a gente. Se o aluno está regredindo, 'queima o filme' do professor. Quando a gente sabe que a escola está sendo apadrinhada, a responsabilidade é bem maior, porque sabe que, se não fizermos um bom trabalho, vai prejudicar a escola premiada, que fez um bom trabalho [...]. (P1EA1).

A minha bonificação é ver meus alunos aprendendo durante o ano, é a minha realização. A maior bonificação é essa. Não tinha bonificação antes, e nem por isso deixei de fazer o meu trabalho. Mas não vou dizer que o dinheiro não é bom, mas é um dinheiro sofrido, é tu, tu e tu também, porque é assim, eu não aguento mais, às vezes, é por tão pouco que não atingimos a meta. (P2EA1).

Observa-se que as docentes das escolas apoiadas de Caucaia reforçam a ideia de que, independentemente da bonificação, os professores já vêm buscando realizar um bom trabalho e atingir as metas, que a realização maior do educador é ver a aprendizagem do aluno durante o ano letivo. Porém, elas ratificam que, quando estão na condição de escolas apoiadas, sentem-se mais pressionadas, a responsabilidade aumenta, visto que precisam obrigatoriamente aumentar o Índice de Desempenho Escolar (IDE) para recebimento da parcela da premiação e para garantir o mesmo para as escolas premiadas.

As profissionais consideram que é um dinheiro sofrido, pois, caso não conquistem as metas estabelecidas para o recebimento do Prêmio Escola Nota Dez, prejudicam as escolas parceiras. As educadoras das unidades apoiadas de Caucaia fizeram a seguinte avaliação a respeito do suscitado prêmio:

A maior dificuldade que eu acho é a família. Enquanto a escola faz o seu trabalho, a maioria das mães são ausentes, os alunos não têm acompanhamento dos pais. Temos alguns que acompanham as tarefas, mas o desafio da escola é ser família e escola, porque hoje o papel da família é do educador. (P1EA1).

Um dos desafios mesmos é atingir a meta, nós vamos fazendo nosso trabalho sem saber o que vai dar, almejando que tenha atingido seu objetivo. A prova só vem em dezembro e o resultado em abril. Outro desafio é ter resultado bom para não prejudicar a escola; na hora que a gente consegue, é uma satisfação para eles e para nós. (P2EA1).

A apreciação da professora 1 da EA1 indica o acompanhamento e a participação da família na vida escolar do aluno como os principais entraves para atingir as metas e os resultados escolares necessários à obtenção do Prêmio Escola Nota Dez. Nesse sentido, a escola, muitas vezes, assume tarefas de competência familiar que acabam sobrecarregando o trabalho docente.

Já para a professora 2 da EA1, o desafio da referida premiação é atingir a meta, pois, mesmo que a comunidade desenvolva um bom trabalho, existem variáveis que não se podem prever até o período da aplicação da prova do Spaece, que estão fora do alcance da responsabilidade do professor, podendo ou não repercutir em resultados satisfatórios. Com isso,

a educadora quis dizer que, para atingir as metas, não depende exclusivamente do trabalho docente, outras variáveis próprias do contexto escolar podem incidir nos resultados escolares.

Diante dessas análises, compreende-se inicialmente que as professoras das escolas apoiadas de Caucaia enfrentam situações adversas em seu cotidiano profissional, em decorrência principalmente do contexto social de seus alunos, visto que vivem em áreas de risco, expostos ao tráfico de drogas e à violência urbana. Esse contexto, associado à ausência do acompanhamento familiar, tende a agravar a situação escolar dos discentes, resultando na migração dos estudantes para outras escolas, na evasão e na reprovação escolar. Nessa perspectiva, as professoras admitem que o trabalho docente que desenvolvem nas instituições apoiadas de Caucaia, por mais compromissado que seja, sofre com as influências do meio familiar e social. Assim, para essas profissionais, a qualidade da escola está intrinsecamente associada à conjuntura social em que o aprendiz está imerso.

As professoras das escolas apoiadas de Caucaia dizem realizar um trabalho docente voltado para a avaliação externa do Spaece, porém se percebe que o reforço escolar, no contraturno, com a “tia readaptada” da sala de multimeios, e o diagnóstico que a SMEC realiza em outubro são intervenções pontuais, ações aligeiradas, desarticuladas dos processos pedagógicos (planejamento, ensino, currículo e avaliação).

Além disso, identificou-se que as escolas apoiadas de Caucaia não desenvolvem projetos educativos próprios para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos; o planejamento é individual, acontece uma vez por semana, na própria escola; as professoras não realizam estudos e pesquisas sobre os descritores do Spaece; o currículo escolar se restringe ao uso do livro didático e do livro complementar da Coleção Caminhos; e a didática de ensino das educadoras segue predominantemente o modelo tradicional de ensino.

Quanto ao Prêmio Escola Nota Dez, as professoras das escolas apoiadas consideram que o intercâmbio entre as unidades parceiras é produtivo, porque possibilita conhecer experiências pedagógicas exitosas das escolas premiadas. Contudo, verificou-se que as práticas pedagógicas replicadas nas escolas apoiadas foram momentâneas, ocorreram apenas durante o período da parceria, não vigorando mais nas instituições apoiadas.

Para as docentes das escolas premiadas, o Prêmio Escola Nota Dez surte efeito nos processos pedagógicos das escolas apoiadas, por conta dos investimentos em recursos materiais que colaboram para a melhoria das práticas docentes, dado que promove condições de trabalho que antes não existiam nas escolas. Mas as professoras não consideram a bonificação como um fator decisivo para a melhoria dos rendimentos escolares, ao contrário, elas se sentem mais pressionadas para atingirem as metas do prêmio.

8.2.3.3 A visão dos alunos do 2º ano do ensino fundamental

Com o propósito de averiguar os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas apoiadas de Caucaia, o presente estudo abriu espaço para ouvir a voz das crianças acerca das repercussões dessa premiação em relação ao prazer pelo ambiente escolar, à didática docente, aos projetos escolares desenvolvidos, aos modelos de avaliação adotadas e às demais ações pedagógicas.

8.2.3.3.1 Por que gosto da minha escola?

Quando questionados sobre os motivos de gostarem da escola, a maioria dos alunos respondeu: “Porque é boa, gosto de brincar e estudar. Porque tem recreio, tem brincadeira, tem um bocado de amigos [...], tem a hora da merenda [...]. A gente aprende a ler, escrever e desenhar.” (A1EA1). Três aspectos são mensurados para justificar o prazer em estudar nas escolas apoiadas de Caucaia, destacam-se a brincadeira com os amigos, o aprender a ler e a escrever e a merenda escolar. Alguns desses aspectos coincidem com as mesmas razões dos educandos das escolas premiadas de Sobral, visto que esses também referem-se à parte lúdica, social e cognitiva que o ambiente escolar proporciona.

Em contrapartida, a razão por conta da merenda escolar é uma justificativa diferenciada dos discentes das escolas apoiadas de Caucaia. Compreende-se que, devido às escolas apoiadas de Caucaia estarem situadas em áreas de carência social, as crianças passam por necessidades básicas, como a falta de alimento, atribuindo como um fator preponderante no gosto pela instituição a merenda escolar. Muitos desses estudantes saem de seus domicílios sem se alimentar, sendo a escola o local que “nutre” essa carência. Assim, a escola, ao oferecer a merenda escolar, acaba gerando sensação de saciedade e de prazer a seus discentes.

Quanto ao espaço escolar em que os alunos das escolas apoiadas de Caucaia mais gostam de ficar, observou-se, por ordem de importância, que são: “[...] a quadra, a sala de aula e a biblioteca.” (A2EA2). Essa resposta assemelha-se à proferida pelos aprendizes das unidades premiadas de Sobral, evidenciando espaços de sociabilidade, esporte, lazer, conhecimento, leitura e aprendizagem.

8.2.3.3.2 Processo de ensino-aprendizagem: frequência escolar, acompanhamento familiar, didática de ensino e avaliação

Com relação à frequência dos alunos das escolas apoiadas de Caucaia, a pesquisa revelou que 65% das crianças dizem não costumar faltar as aulas, 30% admitem que faltam e 5% explicam que faltam às vezes por motivo de doença. Nota-se que um número expressivo de alunos costuma faltar às aulas, o que não acontece com os discentes das escolas premiadas de Sobral.

A infrequência já foi apontada pelas professoras das escolas apoiadas de Caucaia como uma problemática que surge em decorrência do contexto social. O fato de muitas famílias não terem endereço fixo e/ou de membros da família serem envolvidos com a criminalidade faz os familiares migrarem para outros bairros e cidades, gerando o abandono e a evasão escolar.

Interrogados sobre a frequência das docentes, os educandos das escolas apoiadas responderam que “as professoras costumam faltar, sim” (20%), “só às vezes” (35%) e “não faltam” (45%). De acordo com esses resultados, observa-se que as educadoras faltam às vezes, fazendo com que se suscite um questionamento quanto ao que se é feito com esse tempo pedagógico. Nos depoimentos dos estudantes, não constam informações que expliquem, no caso da ausência das professoras, quem assume o trabalho docente em sala de aula, tampouco se sabe se os alunos são liberados antecipadamente para suas residências.

No quesito como a professora ensina, os discentes das escolas apoiadas detalharam da seguinte maneira:

Ensinando, fazendo a tarefa na lousa, nós escrevemos no caderno [...]. Aí ela pede para a gente botar o nome completo, a gente faz tudinho [...]. Ela chama para ler só às vezes. (A4EA1).

Primeiro ela faz a agenda, depois ela canta uma música, depois ela faz uma leitura com a gente. Aí depois ela faz tarefa de classe, aí tem uma ruma de tarefa de classe, que são questões para a gente responder do texto. A professora chama os alunos que não sabem ler na fichinha; para os que sabem ler, a fichinha é maior, com frases [...]. Ela escreve, e a gente faz no caderno [...]; ela me ensina a ler soletrando [...], tipo agora ela está fazendo ditado, ela bota para a gente ler [...]. Tem uma pasta dessas fichinhas, tem frases. Tem uns bichinhos que ela coloca cartaz colorido, tem poema, tem música. Na sala, tem um cantinho da matemática com um bocado de coisa para a gente montar ou fazer um desenho. (A2EA2).

Os relatos mostram práticas de ensino distintas, enquanto a professora ensina predominantemente escrevendo na lousa para os alunos copiarem no caderno e, vez por outra, faz audição da leitura das crianças na EA1; na EA2, a professora utiliza meios diversificados, como: música, poesia, fichinha de leitura, cartaz colorido, tarefa de classe sobre o texto,

cantinho de matemática com atividades de montagem e desenho, etc. A didática aplicada na EA2 assemelha-se ao trabalho docente das escolas premiadas.

A respeito de como as docentes avaliam, os aprendizes das escolas apoiadas de Caucaia explicaram resumidamente que:

[...] Ontem também nós fizemos duas Provas Brasil, achei mais ou menos. Na da escola, é numa folhinha branca com um monte de tarefa, tem de ligar [...] muitas questões. Tem para escrever, pintar e contar [...]. Tem de Matemática, Português, Ciências, História e Geografia [...], aí tem a nota, mas a gente não fica sabendo da nota. (A7EA2).

Vale comentar que cinco dos 20 alunos pesquisados não souberam responder como as professoras avaliam. Aqueles que responderam fizeram referência à realização da prova escrita, com questões de várias disciplinas, na qual constam itens para escrever, pintar e contar. Verifica-se pouco entendimento dos educandos das escolas apoiadas de Caucaia a respeito de como são avaliados, situação díspar ao que aconteceu nas entrevistas aos discentes das premiadas de Sobral.

Quando indagados sobre quem ajuda em casa nas atividades escolares e sobre a participação dos pais nas reuniões, os estudantes das escolas apoiadas de Caucaia disseram que possuem apoio dos familiares tanto na realização das tarefas como nas reuniões escolares. Essa resposta vai contra ao que foi afirmado pelas professoras das escolas apoiadas, de que a maioria dos pais dos alunos não acompanham a vida escolar dos filhos.

8.2.3.3.3 As práticas de leitura nas escolas apoiadas

Com relação ao ato de ler, identificou-se que, dos 20 alunos pesquisados nas escolas apoiadas, somente nove estavam lendo. Apesar de estarem no 2º ano do ensino fundamental, a grande maioria dos estudantes, no período em que a pesquisa foi realizada, ainda não dominava a leitura.

Referente à prática de leitura, os discentes das escolas apoiadas de Caucaia responderam que não costumam levar livro para ler em casa. Notou-se que, na EA1, as professoras não desenvolvem práticas de leitura em suas aulas, a maioria dos alunos dessa escola se limitou a dizer que “[...] a tia ensina a fazer os nomes na lousa para a gente ler.” (A6EA1). Porém, na EA2, já foi possível identificar práticas pedagógicas para a formação leitora, como:

Na sala, tem livros, eu pego quando a tia deixa, daí fico vendo as figurinhas [...]. No cantinho da leitura, tem um tapete de livros [...], um bocado de história que a gente

lê para ela [...]. No cantinho da leitura, tem livros, estante, tem de gato e de princesa. A gente vai para esse cantinho só quando a tia manda, depois de terminar a tarefa. Aí, se as meninas tiverem terminado, escolhe qual vai ler. Se pegar, depois tem que arrumar tudinho [...]. (A8EA2).

Brinco mais no cantinho da matemática. Lá tem dado e a gente joga e vê quanto tem, é de um a seis, se for um, dá um pulo para a frente. Tem também tinta, tampa e um bloquinho, nós aprendemos a construir; tem umas tampinhas com números para a gente colocar em ordem. (A10EA2).

Nos relatos dos alunos da EA2, percebe-se que a professora vem realizando práticas em sala de aula com o fito de desenvolver habilidades de leitura, de escrita e de matemática. O espaço da sala é organizado com o cantinho da leitura e da matemática, onde as crianças podem interagir com os livros, participar de jogos, realizar pequenos experimentos matemáticos, enfim, podem aprender a partir da ludicidade e da socialização com os colegas da sala. Mas, segundo depoimento dos alunos, o tempo destinado para essas atividades é determinado pela professora, ou seja, as crianças só podem ir para os cantinhos da leitura e da matemática após as tarefas formais. Desse modo, compreende-se que, embora a professora da EA2 tenha criado espaço em sala de aula para práticas lúdicas, o tempo destinado é ainda bastante restrito.

Portanto, constatou-se que, nas escolas apoiadas, as atividades de leitura são pouco exploradas, principalmente na EA1, em que os alunos não dispõem de tempo nem de espaço para essa finalidade.

8.2.3.3.4 O Prêmio Escola Nota Dez: efeitos na aprendizagem ou na proficiência estudantil?

A respeito do Prêmio Escola Nota Dez, os alunos das escolas apoiadas revelaram não ter conhecimento sobre a referida premiação. Além disso, afirmaram que não existe mais a entrega de brindes ou de prêmios nas escolas em que estudam.

Em síntese, as análises das entrevistas dos educandos das escolas apoiadas de Caucaia revelaram que a situação de vulnerabilidade social em que os estudantes estão inseridos influencia diretamente na frequência e no aprendizado escolar. Os alunos das escolas apoiadas costumam faltar às aulas, a maioria ainda não aprendeu a ler e apresenta dificuldade de expor suas ideias. Também percebeu-se que os discentes não costumam levar livros paradidáticos para casa, bem como as práticas de leitura ficam restritas ao uso do livro didático, cópias e audição de leitura. Desse modo, verificou-se que as escolas apoiadas de Caucaia enfrentam obstáculos, internos e externos ao ambiente escolar, para a promoção da alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Dificuldades que incidem negativamente na aprendizagem e nos resultados das proficiências avaliadas pelo Spæce-Alfa.

9 CONCLUSÕES

Como dito na metodologia, as falas dos participantes da pesquisa foram analisadas com base na hermenêutica *gadameriana*, especialmente com aplicação da noção de fusão de horizontes, em que ocorre “[...] a plenitude da conversa, na qual ganha expressão uma coisa que não é só de interesse meu ou do meu autor, mas de interesse geral.” (GADAMER, 1997, p. 404). Sendo assim, para melhor compreensão dos achados da pesquisa, serão feitas as fusões para se identificar os horizontes comuns entre as escolas premiadas de Sobral e as escolas apoiadas de Caucaia.

Quanto à caracterização das unidades escolares, verificou-se que as escolas do estrato das premiadas, escola premiada 1 e escola premiada 2 (EP1 e EP2), oferecem os níveis de educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais) e educação de jovens e adultos. Apesar de essas escolas apresentarem quantidades diferentes de alunos matriculados, os dados de rendimento escolar são semelhantes, visto que, em 2014, as escolas apresentaram 100% de aprovação e não obtiveram reprovação e evasão. Outra semelhança são os resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece-Alfa), que revelam, nos últimos cinco anos, o maior percentual de discentes concentrados no desempenho “desejável” na escala de proficiência da alfabetização.

Com relação ao estrato das escolas apoiadas, escola apoiada 1 e escola apoiada 2 (EA1 e EA2), diferentemente das premiadas, elas ofertam apenas educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais). Observou-se que essas escolas apresentam taxas de evasão, de reprovação escolar e, por conseguinte, de distorção idade-série. Outro ponto comum são os resultados no Spaeece-Alfa, que evidenciam, do ano de 2009 até os dias atuais, uma evolução na quantidade de crianças no padrão “desejável”, porém ainda apresentam percentual de aprendizes no padrão “não alfabetizado” e “alfabetização incompleta”.

Ao comparar os dois estratos, constatou-se que as escolas premiadas possuem melhores rendimentos escolares, bem como elevado padrão de desempenho nos resultados do Spaeece-Alfa. Em oposição, as escolas apoiadas demonstram ter problemas de evasão, reprovação e distorção idade-série, como também educandos em condições de proficiência nos intervalos “não alfabetizado” e “alfabetização incompleta” na avaliação do Spaeece-Alfa.

Com relação ao perfil dos gestores, docentes e discentes das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia, observou-se que os diretores das escolas premiadas

(EP1 e EP2) são licenciados, respectivamente, em Pedagogia e em História, com mais de 15 anos de tempo de serviço na área educacional, sendo a maior parte da experiência profissional no cargo de diretor escolar. Por sua vez, as diretoras das escolas apoiadas (EA1 e EA2) possuem formação de especialista em Gestão Escolar, trabalham no campo educacional há mais de 25 anos e possuem experiência no magistério e na direção de escola. Vê-se, portanto, que as diretoras das escolas apoiadas têm formação na área de Gestão Escolar e maior número de anos de experiência em direção de escolas.

As professoras das escolas premiadas são todas formadas em Pedagogia, e a grande maioria trabalha nessa profissão há mais de sete anos. Quanto às três docentes das escolas apoiadas de Caucaia, elas também são formadas em Pedagogia, com curso de especialização em Psicopedagogia, as quais lecionam há mais de 15 anos. Observou-se que as educadoras das escolas apoiadas detêm maior nível de qualificação na área e que, em comparação com seus pares das escolas premiadas, elas contam com mais tempo de experiência no magistério.

Nesse caso, a fusão de horizontes aponta que, embora os gestores e os professores das escolas apoiadas de Caucaia apresentem melhor qualificação técnica e mais tempo de serviço na área educacional, os resultados produzidos por suas escolas são inferiores aos alcançados pelas escolas nota dez de Sobral, deixando margem para refutações a respeito das implicações entre formação e atuação docente, bem como das influências do contexto social sobre a qualidade do trabalho docente.

O perfil dos alunos das turmas de 2º ano do ensino fundamental que estudam nas escolas apoiadas e nas premiadas possui similitudes, visto que tais indivíduos estudam nas escolas pesquisadas desde o ano de 2014, possuem entre seis e oito anos de idade e moram com seus familiares. No entanto, há características que os diferenciam: os aprendizes das escolas apoiadas moram predominantemente com núcleo familiar não convencional, muitas crianças vivem com as avós ou somente com as mães e os irmãos. Além disso, o contexto social em que os discentes das escolas apoiadas estão inseridos é de vulnerabilidade social; em geral, vivem em áreas de risco, expostos ao tráfico de drogas e à violência urbana. Essa conjuntura, associada à ausência do acompanhamento familiar, vem afetando a situação escolar dos educandos, redundando na migração dos estudantes para outras escolas, no abandono e na reprovação escolar.

De posse dessas informações preliminares a respeito da caracterização das escolas e do perfil dos sujeitos da pesquisa, pode-se dar início à fusão de horizontes das categorias centrais do presente estudo, a fim de se compreender, com mais veemência, os

efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e nas das apoiadas de Caucaia.

A primeira categoria trata sobre a concepção de escola de qualidade. Por ser “qualidade” um termo polissêmico, a pesquisa investigou a visão dos sujeitos com vistas a compreender o sentido que diretores, professores e alunos das escolas premiadas e das apoiadas atribuem ao que consideram como escola de qualidade.

Os diretores e as docentes das instituições premiadas definem que escola de qualidade é aquela que garante a aprendizagem de todos os discentes, especificamente voltada para a leitura e escrita das crianças e para o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania. Já as diretoras e as professoras das unidades apoiadas comungam de uma visão mais ampla, ademais de associarem a qualidade escolar ao processo de ensino-aprendizagem do alunado, acrescentam que a questão familiar e social interfere no processo de aprendizagem do estudante, considerando, portanto, que os fatores externos ao ambiente escolar podem influenciar na promoção de uma educação de qualidade. Essa concepção tem a gênese na vivência e na experiência dos próprios educadores das escolas apoiadas de Caucaia.

Para os educandos, a ideia de escola de qualidade é expressa através das razões por que gostam da escola em que estudam. As crianças das unidades premiadas e das apoiadas justificam o gosto por suas escolas pelo fato de aprenderem a ler e a escrever, pela diversão na hora do recreio, pelos jogos, pelas brincadeiras e pela convivência com os amigos. Os pontos incomuns residem no aspecto de que somente as crianças das escolas nota dez especificaram que gostam da escola porque aprendem os gêneros textuais; por outro lado, apenas as crianças das escolas apoiadas apontaram que gostam da escola em razão da merenda escolar, o que revela que as necessidades supridas e as experiências vivenciadas pelos alunos incidem no gosto que sentem por suas escolas.

A segunda categoria compreende os processos pedagógicos da escola, que são: planejamento, currículo, ensino, avaliação e projetos escolares. A pesquisa desvelou como acontece cada uma dessas ações pedagógicas nas escolas premiadas de Sobral e nas escolas apoiadas de Caucaia, possibilitando traçar as convergências e as divergências entre os estratos das unidades.

Na ação planejamento, a rede de ensino de Sobral realiza formações mensais, nas quais as professoras se reúnem com seus formadores para elaborar as rotinas escolares e planejar as ações focadas nas avaliações externas. Existe também o planejamento que acontece na própria escola, o qual é acompanhado pela coordenação e visa adequar o plano

geral à realidade da escola e às necessidades dos alunos. Vale salientar que o plano escolar objetiva alcançar os melhores rendimentos nas avaliações externas, especialmente no Spaece-Alfa. As escolas apoiadas de Caucaia realizam planejamento individual uma vez por semana na própria instituição. Nesses planejamentos, as educadoras de Caucaia preparam atividades e simulados nos moldes das avaliações externas; há uma preocupação com a frequência e com a participação dos educandos no dia da prova do Spaece-Alfa.

Percebeu-se que, embora os dois estratos de escolas tenham como meta planejar ações voltadas para o Spaece-Alfa, as instituições premiadas realizam o planejamento em rede de ensino e na própria escola, de forma sistematizada, com acompanhamento de formadores e de coordenadores, fazendo as adequações necessárias, bem diferente do planejamento das escolas apoiadas.

Na ação elaboração do currículo escolar, os dois estratos de escola seguem as orientações da matriz de referência do Spaece-Alfa para selecionar os conteúdos programáticos, porém as unidades premiadas realizam diagnósticos dos alunos a fim de identificar as dificuldades de leitura e de escrita. A partir daí, trabalham os descritores do Spaece-Alfa com atividades diversificadas, implementando os ajustes necessários à realidade de aprendizagem das crianças. As instituições apoiadas fazem uso de um material didático complementar, que trabalha os descritores do Spaece-Alfa, mas centrando-se na preparação de atividades e de testes nos moldes da prova do Spaece-Alfa, sem uma adequação às necessidades do alunado.

Na ação ensino, captou-se que os dois estratos dizem trabalhar a alfabetização e o letramento das crianças, no entanto o que deu para captar na pesquisa foi que, nas escolas premiadas, as educadoras empreendem práticas docentes diversificadas, voltadas prioritariamente para desenvolver habilidades de leitura e de escrita, inclusive com ênfase nos gêneros textuais. Nas escolas apoiadas, por seu turno, as professoras fazem uso predominantemente da escrita no quadro para os alunos copiarem e do acompanhamento das atividades nos livros didáticos. Nas escolas nota dez de Sobral, as docentes fazem diariamente a audição da leitura com os educandos; nas escolas apoiadas de Caucaia, por sua vez, isso só ocorre em uma das instituições e por iniciativa da professora titular da sala de 2º ano do ensino fundamental. Com efeito, percebeu-se que os aprendizes das escolas premiadas de Sobral, na época em que foi desenvolvida a pesquisa, já estavam lendo e demonstravam outras habilidades associadas à leitura, como a compreensão textual. O mesmo não aconteceu com as instituições apoiadas de Caucaia.

Na ação avaliação escolar, o aspecto convergente diz respeito à aplicação de provas bimestrais elaboradas nos moldes do Spaece-Alfa. Percebeu-se que tanto as escolas premiadas quanto as apoiadas ajustam e fortalecem suas práticas avaliativas internas à luz do teste padronizado de desempenho escolar do Spaece-Alfa. Entretanto, os dois estratos de escolas possuem peculiaridades no ato de avaliar.

As escolas nota dez de Sobral avaliam em três vertentes: aferem o nível de leitura do aluno, avaliando a quantidade de palavras lidas, a entonação, a velocidade, o ritmo, a precisão e a compreensão textual; realizam, a cada 15 dias, provas de produção escrita e corrigem por meio de uma chave de correção, avaliando ortografia, pontuação, paragrafação, coesão e coerência; e aplicam a prova bimestral elaborada pela coordenação escolar. Essas vertentes espelham-se nos descritores que serão avaliados pelos exames externos de âmbito estadual e municipal. Inclusive, as escolas premiadas costumam ensaiar antecipadamente a ritualística do dia da aplicação das avaliações externas, simulando a experiência com as crianças.

As escolas apoiadas de Caucaia praticam avaliações somativas, ao final de cada bimestre, e formativas, com aplicação de atividades diversificadas que envolvem pesquisas, cópias, trabalhos escolares, além de levarem em conta o comportamento, a frequência e a participação dos estudantes nas atividades escolares. As escolas apoiadas atribuem valor às atitudes comportamentais dos educandos.

Portanto, notou-se que a avaliação escolar das escolas apoiadas de Caucaia não encontra-se subordinada por completo aos padrões e aos objetivos das avaliações externas, como acontece com as escolas premiadas.

Na ação projetos escolares desenvolvidos pelas escolas premiadas de Sobral e pelas escolas apoiadas de Caucaia, a fusão de horizontes da pesquisa revelou que os dois estratos de escolas desenvolvem reforço escolar de Português e de Matemática, porém procedem distintamente. Enquanto nas instituições nota dez o reforço escolar ou jornada ampliada acontece ao longo do ano letivo, sob a responsabilidade de uma auxiliar de sala; nas unidades apoiadas, esse projeto acontece somente no segundo semestre e fica a cargo da “tia readaptada” da sala de multimeios, que acumula as duas funções. Nesse sentido, o reforço escolar ofertado nas unidades apoiadas serve como um paliativo para socorrer momentaneamente aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, diferentemente do trabalho processual de acompanhamento individual desenvolvido nas escolas premiadas.

Identificou-se que as escolas nota dez de Sobral desenvolvem o Projeto Leitor Nota Dez com as turmas de ensino fundamental, com vistas a desenvolver o gosto e o hábito de ler. Por intermédio desse projeto, os discentes pegam livros paradidáticos na biblioteca, leem e produzem o reconto da história. Os educandos que produzem os melhores recontos são premiados. Nas escolas apoiadas de Caucaia, não foi identificado nenhum projeto dessa natureza, verificaram-se apenas algumas iniciativas da professora titular do 2º ano do ensino fundamental, com a criação dos cantinhos de sala de aula para aprimorar as habilidades de Português e de Matemática, a audição da leitura e a produção de pequenos textos. Essas escolas contam com projetos governamentais, como: o Mais Educação e o Escola Aberta, do Governo Federal, e o Luz do Saber, do Governo Estadual. Todas essas propostas são incorporadas ao cotidiano escolar, mas não refletem necessariamente em um plano próprio da escola para intervir pedagogicamente no processo de ensino-aprendizagem, além de serem desenvolvidas de maneira pontual e desarticulada.

Outro projeto das escolas nota dez de Sobral que merece ser destacado é o acompanhamento sistemático da frequência escolar. Nessas instituições, há um monitoramento diário da presença e da ausência do aluno na instituição, assim, se o aprendiz faltar, os familiares recebem a visita de um profissional da unidade, a fim de conhecer os motivos da ausência e de conscientizar a família sobre a importância da regularidade da frequência nas atividades escolares. As turmas mais assíduas recebem menções honrosas e medalhas para os discentes ao final do ano. Esse projeto foi replicado nas escolas apoiadas de Caucaia no período em que receberam cooperação técnica e pedagógica das escolas premiadas de Sobral, mas, na atualidade, não há um controle sistemático e interventivo da frequência estudantil.

Nessa categoria, constatou-se que as escolas premiadas de Sobral estimulam e reforçam condutas discentes a partir de prêmios, medalhas e honras ao mérito. Esse fato é exclusivo das escolas nota dez, em que os projetos escolares associam ao desempenho estudantil, em leitura e em escrita, o ganho de prêmios e condicionam os alunos a agirem com maior prontidão e dedicação aos estudos, estimulados pela premiação. As escolas premiadas de Sobral, embora apliquem modelos de premiação distintos, comungam do mesmo princípio de contingência de estímulo x reforço, sendo isso uma condicionante interna que impulsiona as crianças a buscarem atingir melhores rendimentos, com o propósito de serem contempladas com os prêmios. Esse estímulo se traduz em reforço positivo para que as crianças se esforcem e se dediquem aos estudos como possibilidade

de serem contempladas com a premiação escolar. Desse modo, observou-se que esse estrato de escolas agiu, muitas vezes, sob a lógica da educação produtivista, de mercantilização da escola, em que o desempenho escolar é trocado por brindes e por prêmios escolares.

A partir da fusão de horizontes, conclui-se que os processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia são reorientados pelo teste padronizado do Spaece-Alfa, direcionando o que, como e para que ensinar, ou seja, sobredeterminando os trabalhos docentes. Contudo, observou-se que, em Sobral, esses processos são mais bem elaborados, sistematizados e monitorados, incidindo determinantemente sobre o conteúdo curricular a ser ensinado e sobre a maneira como devem ser trabalhados na escola, objetivando que os estudantes alcancem os melhores resultados.

A terceira e última categoria diz respeito à apropriação e às repercussões do Prêmio Escola Nota Dez nos dois estratos de escolas. Na visão dos diretores e dos professores das unidades premiadas e das apoiadas, foi comum considerar o Prêmio Escola Nota Dez como uma iniciativa propositiva que gera uma movimentação no cotidiano das instituições educativas em torno da melhoria do desempenho escolar. Também se constatou que os dois estratos de escolas, no período da cooperação técnico-pedagógica, empreenderam práticas de gestão e pedagógicas que repercutiram de maneira eficaz na melhoria da proficiência do Spaece-Alfa. Além disso, ficou perceptível a validade do sistema de intercâmbio entre as instituições parceiras, tanto no aprendizado, com a troca de experiências, quanto na replicação das práticas exitosas nas escolas apoiadas, com o fito de atingir melhores rendimentos escolares.

Em face disso, pode-se afirmar que o Prêmio Escola Nota Dez, como política de responsabilização *high-stakes*, vem atingindo sua finalidade, que é induzir as escolas a melhorarem seus resultados a partir do modelo de aprendizagem institucional focado na disseminação de boas práticas de gestão e pedagógicas. Não obstante, faz-se a ressalva de que as escolas em condição de apoiadas tendem a realizar as boas práticas de gestão e pedagógicas somente no período em que estão recebendo a cooperação técnico-pedagógica das instituições parceiras, não adequando por completo a cultura escolar replicada em suas escolas.

Na sequência, outro achado da pesquisa foi responder de que forma o Prêmio Escola Nota Dez vem repercutindo no processo de ensino-aprendizagem das escolas premiadas e das apoiadas. Atestou-se que a referida premiação possibilita a aquisição de materiais didáticos e de bens tecnológicos, investimentos na parte pedagógica e estrutural das

instituições, viabilizando inovações nas práticas docentes; corrobora para elevar a motivação dos professores na realização do trabalho docente e proporciona o incremento das práticas de sala de aula em decorrência do intercâmbio entre as unidades parceiras.

A política de bonificação adotada pelo Prêmio Escola Nota Dez foi ponto de discordância entre os gestores e os professores dos dois estratos de escolas. De um lado, os diretores das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia compartilham de uma mesma opinião, considerando a bonificação uma forma de valorização e de reconhecimento do trabalho docente que eleva o entusiasmo do educador. De outro lado, em contrapartida, as docentes das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia argumentam que o professor, independentemente da bonificação, já realiza um trabalho comprometido e de qualidade, sendo essa gratificação irrisória ante o desafio profissional de quem leciona: formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

As educadoras das escolas apoiadas acrescentaram ainda que a bonificação é um mecanismo de pressão que aumenta a responsabilidade dos docentes em busca de atingir as metas estabelecidas pelo prêmio. O Prêmio Escola Nota Dez, por ser uma política que usa a avaliação externa para responsabilizar fortemente os atores educacionais pelos resultados escolares, devido à bonificação escolar, tende, por um lado, a estimular e a provocar mudanças positivas no trabalho docente; por outro lado, tende a pressionar o corpo docente a alcançar as metas, causando tensões e desgastes nas relações intra e interpessoais no contexto escolar.

Por fim, comprovou-se que o Prêmio Escola Nota Dez vem fomentando alterações na práxis docente e, por conseguinte, afetando os processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia. Contudo, faz-se mister lembrar que não se pretende aqui generalizar tais resultados, haja vista que a amostra da pesquisa não representa o universo das escolas estaduais do Ceará. Portanto, novos estudos são necessários para comprovar o impacto dessa política e de seus diferentes desenhos, tanto no desempenho quanto nas práticas de gestão pedagógica e escolar.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z. Avaliação em larga escala e qualidade de ensino: a percepção de gestores e docentes de municípios do Sul e Sudeste. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP. 12., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Anpae, 2012. p. 129-140.
- ABRUCIO, F. L. **O impacto no modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente.** Brasília, DF: Enap, 1997. (Série Cadernos Enap, 10).
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 1, p. 13-29, 2009a.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação. Subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo: Revista de Ciências de Educação**, Lisboa, v. 9, p. 57-70, 2009b.
- AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.
- ALAVARSE, O. M. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. **Revista Educação**, São Paulo, 12 dez. 2013. Disponível em: <revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos-302490-1.asp>. Acesso em: 7 jan. 2016.
- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, 2013.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP. 12., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Anpae, 2012. p. 344-356.
- ALMEIDA, M. R.; NEVES, M. Y.; SANTOS, F. A. Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 241-257, 2013.
- ALMEIDA, N. V. F. Papel do pesquisador como mediador no processo de construção de conhecimento do professor. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 1-10, 1995.
- AMARAL, J. C. S. **A política de gestão da educação básica na rede estadual do Rio Grande do Sul.** Jundiaí: Paco, 2011.
- AMENDOLA, M. F. Panorama da história dos testes psicológicos no Brasil e críticas atuais. **CanalPsi: seu canal com a psicologia**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <www.canalpsi.psc.br/canalpsi_revista/pdf/panoramadahistoriadostestespsicologicosnobrasil-canalpsi.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2015.

ANTIPOFF, H. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. (Psicologia Experimental, v. 1).

ANTUNES, M. A contemporaneidade da obra de Manoel Bomfim. In: BOMFIM, M. **Pensar e dizer**: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 17-25. v. 1.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista de Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

BARDELLI, C.; MALUF, M. R. Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de realização escolar? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. 132-141, 1984.

BINET, A.; SIMON, T. Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. **Année Psychologique**, Paris, v. 11, p. 191-244, 1905.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation on student learning**. New York: MacGraw Hill, 1971.

BOMFIM, M. **O methodo dos tests**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo da institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 111-132, 1999.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. K. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BONIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. Blog do Planalto da Presidência da República. **Programa Bolsa Família (PBF)**. Brasília, DF: 2014a. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

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

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Seção 1, ano CLI, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Características do Saeb**. 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2010**. Brasília, DF: INEP, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação básica, 2009**. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília, DF: INEP, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação, 1).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta: Projeto Padrão Pronatec**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias/112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>. Acesso em: 9 jan. 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1, n. 246, p. 20767-20768.

BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 148, p. 336-347, 2013.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

BROOKE, N. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, 2013.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A.; FALEIROS, M. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final**. Minas Gerais: GAME/FAE/UFMG: Fundação Victor Civita, ago. 2011.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, 1997.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, 2013.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, 2015.

CAMPOS, R. H. F.; GOUVEA, M. C. S.; GUIMARÃES, P. C. D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 215-242, maio/ago. 2014.

CARNEIRO, D.; IRFFI, G. Política de incentivos à escola melhora a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE. 10., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Ipece, 2014.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 71-79, 2009.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.

CEARÁ. Decreto nº 29.306, de 5 de junho de 2008. Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% (vinte e cinco por cento) do ICMS pertencentes aos municípios, na forma da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, alterada pela Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 6 jun. 2008. Série 2, ano XI, n. 105, caderno único, p. 1-7.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE**. Ceará, 2014. Disponível em: <<http://www.space.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CEARÁ. Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002. Institui o prêmio educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, relativo ao ano de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 25 fev. 2002. Série 2, ano V, n. 37, p. 48-49.

CEARÁ. Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007. Modifica dispositivos da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, pertencente aos municípios, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 17 dez. 2007.

CEARÁ. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Fortaleza, 19 jun. 2009. Série 3, ano I, n. 111, caderno 1/2, p. 1.

CEARÁ. Lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 12 dez. 2011a. Série 3, ano III, n. 235, p. 2-3.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Governo do Ceará. **Gráfico Maurício Holanda Maia**. Disponível em: <<http://pt.brau.del.org.br/eventos/arquivos/downloads/mauricio-holanda-maia.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Governo do Ceará. **Manual de orientações para elaboração, execução e prestação de contas de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez**. Fortaleza: Seduc, 2013a.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Governo do Ceará. **Prêmio Escola Nota 10**. Fortaleza, 2013b. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Governo do Ceará. **Programa Mais Educação**. Ceará: Seduc, 2011b. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/978-programa-mais-educacao>. Acesso em: 9 jan. 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Governo do Ceará. **Resultados de desempenho e participação no SPAECE-Alfa 2014 em língua portuguesa para o Ceará, Credes, Municípios, Regionais e Distritos de Fortaleza e Escolas**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/SPAECE/13julho2015/planilhao_ide_spaece_2014_lp_2_ef_alfa_150608_v2.xls>. Acesso em: 16 jul. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. **SPAECE-Alfa-2013**. Boletim Pedagógico – Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: CAEd, 2013c.

CERDEIRA, D. G. S. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CERDEIRA, D. G. S.; ALMEIDA, A. B. Os efeitos da política de responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 129-136, 2007.

CHIODI, C. S. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CHUERI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

COELHO, M. I. C. A. **Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: EPU, 1973.

CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. O. (Ed.). **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Santiago: Preal, 2006.

- COSTA, M. C. S. Intersubjetividade e historicidade: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnográfica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 3, p. 372-382, 2002.
- COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino-aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Livro 1, p. 2902-2912.
- CRONBACH, L. J. Course improvement trough evaluation. **Teachers College Record**, New York, n. 64, p. 672-683, 1963.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 5-31, 1989.
- DIAS SOBRINHO, J. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-52.
- DISCONZI, R. M. As principais concepções teóricas da sociologia clássica e reprodutivista da educação. **Revista Científica CENSUPEG**, [S.l.], n. 1, p. 153-169, 2013.
- DITTRICH, D. D. **Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação e Tecnologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación. **Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.
- FACCI, M. G. D. **O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos**. 1998. 251 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.
- FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006.
- FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007. (Série Textos para Discussão, 26).
- FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.
- FERRER, G. **Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balance y desafíos**. Santiago: Preal, 2006.
- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, M. C. Da idéia de estudar à criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-372.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARDNER, D. P. et al. **A nation at risk**: the imperative for educational reform. An open letter to the American people. A report to the nation and the secretary of education. Washington: National Commission on Excellence in Education, Superintendent of Documents, Government, 1983.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber, 2005.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 7-26, 1991.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

IETS. **Análise do uso dos resultados do Spaece/Alfa e das avaliações do Prêmio Escola Nota Dez**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.iets.inf.br/img/pdf/doc-2120.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

INEP. **Censo Escolar 2014**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 13 jan. 2016.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KLEIN, R. Utilização da resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-96, 2003.

KOSLINKI, M. C.; CUNHA, C. P.; ANDRADE, F. M. *Accountability* escolar: um estudo exploratório das escolas premiadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 108-137, 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, A. L. G. Avaliação e gestão educacional: fundamentos históricos, teóricos e conceituais. In: LIMA, M. A. M.; MACIEL, T. J. P. (Org.). **Avaliação, gestão e estratégias educacionais**: projetos e processos inovadores em organizações. Fortaleza: UFC, 2008. p. 19-56.

LIMA, A. L. G. Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 139-163, 2007.

LIMA, M. A. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: UFC, 2005.

LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. (Org.). **Epistemologias e metodologias para a avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: UFC, 2010.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, fasc. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? São Paulo: FDE, 1998. (Série Idéias, 8).

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vigotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994. p. 219-252.

MACEDO, S. M. F.; LIMA, M. A. M. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, p. 155-171, 2013.

MARQUES, C. A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, 2009.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. **Rendimiento escolar y premios por desempeño**: la experiencia latino americana. Santiago: Universidad de Chile, 2003.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. Políticas de *accountability* na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 35., 2012, Ipojuca. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2012. p. 1-17. v. 1.

NETO, J. L. H. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, 2014.

NETO, J. L. H. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 42, p. 1-14, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Revista de Educação e Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: 70, 1989.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. **Evaluation as illumination**: a new approach to the study of innovatory programs. Edinburgh University. Centre for Research in the Educational Sciences, 1972.

PASSONE, E. F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 152, p. 424-448, 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 105-115, 1994.

PEREZ, J. R. R.; STOCO, S. Sistema de avaliação da educação básica: uma análise da política. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 35-50, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTUGAL, F. T. Psicologia e história no pensamento social de Manoel Bomfim. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 78-96, 2010.

REY, F. G. **La investigación cualitativa en psicología**: rumbos e desafíos. São Paulo: Educ, 1999.

RODRIGUES, A. M. R.; PARENTE, F. A. C. Avaliação educacional: uma abordagem histórica. In: LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. (Org.). **Epistemologias e metodologias para a avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: UFC, 2010. p. 101-126.

SAKAMOTO, B. A. M. A avaliação em questão: Perrenoud e Luckesi. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1., 2008, Cascavel. **Anais...** Cascavel, nov. 2008.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, J. P. **Currículo escolar e informática educativa na escola de ensino fundamental centro educacional de Mauriti – CE**. 2013. 46 f. Monografia (Graduação em Informática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Mauriti, 2013.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCHWARTZMAN, S. **Chile: um laboratório de reformas educacionais**. Texto preparado para o seminário sobre a Qualidade da Educação Básica promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, com o apoio da Confederação Nacional do Comércio, Brasília, 13 de agosto de 2007.

SCRIVEN, M. S. Evaluation bias and it control. In: GLASS, G. V. (Ed.). **Evaluation studies review annual**. Beverly Hills: Sage, 1976. v. 1.

SCRIVEN, M. S. The methodology of evaluation. In: STAKE, R. E. (Ed.). **Curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SEDUC. **Spaace: o programa**. Fortaleza: Seduc, 2008. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/88-pagina-inicial-servicos/avaliacao-educacional/5170-spaace>>. Acesso em: 29 out. 2015.

SETÚBAL, M. A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar a educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 228, p. 345-366, 2010.

SILVA, E. C.; LENARDÃO, E. Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS. 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. p. 515-529.

SILVA, G. B.; SCHELBAUER, A. R. Lourenço Filho e a alfabetização: os testes ABC e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 25, p. 122-131, 2007.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, 2010.

SOARES, J. F. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. 10., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

- SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Revista Pedagógica**, Rio Grande do Sul, p. 96-100, 2004.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação e carreira do magistério. Premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, 2008.
- SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 119, p. 176-190, 2003.
- SPEARMAN, C. Correlations of sums or differences. **British Journal of Psychology**, London, v. 5, n. 4, p. 417-426, 1913.
- SPEARMAN, C. Demonstration of formulae for true measurement of correlation. **The American Journal of Psychology**, University of Illinois, v. 18, n. 2, p. 161-169, 1907.
- SPEARMAN, C. The proof and measurement of association between two things. **The American Journal of Psychology**, University of Illinois, v. 15, n. 1, p. 72-101, 1904.
- STAKE, R. E. The countenance of education evaluation. **The teacher's College Record**, University of Illinois, v. 68, p. 523-540, 1967.
- STRECK, L. L. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. Porto Alegre: Advogado, 2000.
- STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. **Journal of Research and Development in Education**, Ohio State University, Columbus, v. 5, n. 1, p. 19-25, 1971.
- SZYMANSKI, H. et al. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, 4).
- TOYSHIMA, A. M. S. **O ideário educacional jesuítico: explorando o *Ratio Studiorum***. 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.
- VIANNA, H. M. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p.14-35, 2014.
- VIEGAS, L. S.; ANGELLUCI, C. B. (Org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, fasc. 60, p. 45-60, 2007.
- WANDERBROOCK JUNIOR, D. **A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45)**. Maringá: UEM, 2009.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS PREMIADAS DE SOBRAL

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DA ESCOLA

- 1. Informações gerais:**
 - a) Idade?
 - b) Naturalidade?
 - c) Formação?
 - d) Tempo de serviço?
 - e) Tempo de serviço na unidade escolar pesquisada?

- 2. Quais as principais atribuições de sua função?**

- 3. Cite elementos indispensáveis para você desenvolver sua função com qualidade.**

- 4. Como você define uma escola de qualidade?**

- 5. Na escola em que você atua, há um trabalho sistemático voltado para as avaliações externas (Spaeece, Prova Brasil, ENEM)? Como acontece?**

- 6. A escola utiliza a matriz da avaliação externa (Spaeece) como parâmetro para selecionar o currículo programático? Como isso acontece?**

- 7. Como é o processo de avaliação?**

- 8. A escola desenvolve projetos voltados para a promoção do desempenho escolar do aluno? Quais?**

- 9. Quantas vezes a escola foi premiada e quais os fatores que você atribui a esse(s) êxito(s)?**

- 10. Alunos, pais, funcionários e professores possuem informações sobre o Prêmio Escola Nota Dez? De que forma eles tomam conhecimento?**

11. A Secretaria da Educação do Estado e/ou do Município promove(m) formação docente a respeito do Prêmio Escola Nota Dez?
12. A escola bonifica seus professores e funcionários com verbas provenientes do Prêmio Escola Nota Dez?
13. Como é a aceitação da comunidade em face da política de bonificação dos resultados através do Prêmio Escola Nota Dez?
14. Em sua opinião, o que mudou com o Prêmio Escola Nota Dez no processo de ensino-aprendizagem do aluno?
15. Em sua opinião, o Prêmio Escola Nota Dez estimula os professores a desenvolverem o trabalho docente com maior qualidade? Justifique sua resposta.
16. Você participou de algum intercâmbio promovido pelo Prêmio Escola Nota Dez entre as escolas premiadas e as apoiadas? Como aconteceu?
17. O que foi possível aprender com a escola apoiada de Caucaia e aplicar em sua realidade?
18. Em sua opinião, a bonificação de professores mediante os resultados dos rendimentos escolares vem provocando mudanças no trabalho docente? Justifique sua resposta.
19. A verba recebida com o Prêmio Escola Nota Dez está sendo direcionada a contento e de forma eficaz? Justifique sua resposta.
20. Quais as dificuldades e os desafios que o Prêmio Escola Nota Dez apresenta para a escola?

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS APOIADAS DE CAUCAIA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORES

- 1.** Informações gerais:
 - a) Idade?
 - b) Naturalidade?
 - c) Formação?
 - d) Tempo de serviço?
 - e) Tempo de serviço na unidade escolar pesquisada?

- 2.** Quais as principais atribuições de sua função?

- 3.** Cite elementos indispensáveis para você desenvolver sua função com qualidade.

- 4.** Como você define uma escola de qualidade?

- 5.** Na escola em que você atua, há um trabalho sistemático voltado para as avaliações externas (Spaeece, Prova Brasil, ENEM)? Como acontece?

- 6.** A escola utiliza a matriz da avaliação externa (Spaeece) como parâmetro para selecionar o currículo programático? Como isso acontece?

- 7.** Como é o processo de avaliação escolar?

- 8.** A escola desenvolve projetos voltados para a promoção do desempenho escolar do aluno? Quais?

- 9.** Alunos, pais, funcionários e professores possuem informações sobre o Prêmio Escola Nota Dez? De que forma eles tomam conhecimento?

- 10.** A Secretaria da Educação do Estado e/ou do Município promove(m) formação docente a respeito do Prêmio Escola Nota Dez?

11. A escola bonifica seus professores e funcionários com verbas provenientes do Prêmio Escola Nota Dez?
12. Como é a aceitação da comunidade em face da política de bonificação dos resultados através do Prêmio Escola Nota Dez?
13. Em sua opinião, o que mudou com o Prêmio Escola Nota Dez no processo de ensino-aprendizagem do aluno?
14. Em sua opinião, o Prêmio Escola Nota Dez estimula os professores a desenvolverem o trabalho docente com maior qualidade? Justifique sua resposta.
15. Você participou de algum intercâmbio promovido pelo Prêmio Escola Nota Dez entre as escolas premiadas e as apoiadas? Como aconteceu?
16. O que foi possível aprender com a escola premiada de Sobral e aplicar em sua realidade?
17. Em sua opinião, a bonificação de professores mediante os resultados dos rendimentos escolares vem provocando mudanças no trabalho docente? Justifique sua resposta.
18. A verba recebida com o Prêmio Escola Nota Dez está sendo direcionada a contento e de forma eficaz? Justifique sua resposta.
19. Quais as dificuldades e os desafios que o Prêmio Escola Nota Dez apresenta para a escola?
20. Você tem expectativas de que as escolas apoiadas possam tornar-se escolas premiadas?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PREMIADAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

- 1. Informações gerais:**
 - a) Idade?
 - b) Naturalidade?
 - c) Formação?
 - d) Tempo de serviço?
 - e) Tempo de serviço na unidade escolar pesquisada?
 - f) Série em que ensina?
 - g) Quantidade de alunos?

- 2. Quais as principais atribuições de sua função?**

- 3. Cite elementos indispensáveis para você desenvolver sua função com qualidade.**

- 4. Como você define uma escola de qualidade?**

- 5. Na escola em que você atua, há um trabalho sistemático voltado para as avaliações externas (Spaee, Prova Brasil, ENEM)? Como acontece?**

- 6. A escola utiliza a matriz da avaliação externa (Spaee) como parâmetro para o currículo programático? Como acontece?**

- 7. Como é o processo de avaliação escolar?**

- 8. A escola desenvolve projetos voltados para a promoção do desempenho da aprendizagem do aluno? Quais?**

- 9. Você conhece o Prêmio Escola Nota Dez?**

10. Você participou de alguma formação voltada para o Prêmio Escola Nota Dez? Foi satisfatória?
11. Alunos, pais e funcionários possuem informações sobre o Prêmio Escola Nota Dez? De que forma eles tomam conhecimento?
12. Em sua opinião, como é a aceitação da comunidade em face da política de bonificação dos resultados através do Prêmio Escola Nota Dez?
13. Em sua opinião, o que mudou com o Prêmio Escola Nota Dez no processo de ensino-aprendizagem do aluno? Justifique sua resposta.
14. Você considera que o Prêmio Escola Nota Dez estimula os professores a desenvolverem o trabalho docente com maior qualidade? Justifique sua resposta.
15. De que forma a direção e o coordenador pedagógico orientam e acompanham as ações do Prêmio Escola Nota Dez?
16. Você participou de algum intercâmbio promovido pelo Prêmio Escola Nota Dez entre as escolas premiadas e as apoiadas? Como aconteceu?
17. O que foi possível aprender com a escola apoiada de Caucaia e aplicar em sua realidade?
18. Você já recebeu bonificação com verbas provenientes do Prêmio Escola Nota Dez?
19. Em sua opinião, a bonificação de professores mediante os resultados dos rendimentos escolares vem provocando mudanças no trabalho docente? Justifique sua resposta.
20. Quais as dificuldades e os desafios que o Prêmio Escola Nota Dez apresenta para a escola?

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS APOIADAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

- 1. Informações gerais:**
 - a) Idade?
 - b) Naturalidade?
 - c) Formação?
 - d) Tempo de serviço?
 - e) Tempo de serviço na unidade escolar pesquisada?
 - f) Série em que ensina?
 - g) Quantidade de alunos?

- 2. Quais as principais atribuições da sua função?**

- 3. Cite elementos indispensáveis para você desenvolver sua função com qualidade.**

- 4. Como você define uma escola de qualidade?**

- 5. Na escola em que você atua, há um trabalho sistemático voltado para as avaliações externas (Spaee, Prova Brasil, ENEM)? Como acontece?**

- 6. A escola utiliza a matriz da avaliação externa (Spaee) como parâmetro para o currículo programático? Como acontece?**

- 7. Como é o processo de avaliação escolar?**

- 8. A escola desenvolve projetos voltados para a promoção do desempenho da aprendizagem do aluno? Quais?**

- 9. Você conhece o Prêmio Escola Nota Dez?**

10. Você participou de alguma formação voltada para o Prêmio Escola Nota Dez? Foi satisfatória?
11. Alunos, pais e funcionários possuem informações sobre o Prêmio Escola Nota Dez? De que forma eles tomam conhecimento?
12. Em sua opinião, como é a aceitação da comunidade em face da política de bonificação dos resultados através do Prêmio Escola Nota Dez?
13. Em sua opinião, o que mudou com o Prêmio Escola Nota Dez no processo de ensino-aprendizagem do aluno? Justifique sua resposta.
14. Você considera que o Prêmio Escola Nota Dez estimula os professores a desenvolverem o trabalho docente com maior qualidade? Justifique sua resposta.
15. De que forma a direção e o coordenador pedagógico orientam e acompanham as ações do Prêmio Escola Nota Dez?
16. Você participou de algum intercâmbio promovido pelo Prêmio Escola Nota Dez entre as escolas premiadas e as apoiadas? Como aconteceu?
17. O que foi possível aprender com a escola premiada de Sobral e aplicar em sua realidade?
18. Você já recebeu bonificação com verbas provenientes do Prêmio Escola Nota Dez?
19. Em sua opinião, a bonificação de professores mediante os resultados dos rendimentos escolares vem provocando mudanças no trabalho docente? Justifique sua resposta.
20. Quais as dificuldades e os desafios que o Prêmio Escola Nota Dez apresenta para a escola?

**APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ALUNOS DAS
TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ALUNOS DAS TURMAS DE 2º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

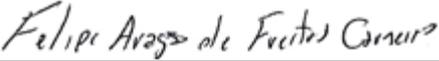
1. Nome?
2. Idade?
3. Com quem você mora?
4. Há quanto tempo você estuda nesta escola?
5. Você gosta de sua escola? Por quê?
6. Você costuma faltar às aulas?
7. A sua professora costuma faltar?
8. Qual o espaço da escola em que você mais gosta de ficar? Por quê?
9. Quem te ajuda a aprender na escola?
10. Como a sua professora ensina?
11. Quem lhe ajuda a aprender em casa?
12. Como as professoras fazem para avaliar vocês?
13. Seus pais participam das reuniões na escola?
14. Você já está lendo?
15. Você costuma levar livros para ler em casa?
16. Você já ouviu falar no Prêmio Escola Nota Dez?
17. A sua escola oferece prêmios para os alunos?

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DO PORTUGUÊS

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado²⁰, foi procedida a correção gramatical e estilística da dissertação intitulada **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**, de autoria de Karlane Holanda Araújo, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 11 de fevereiro de 2016.

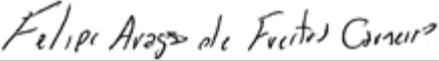


Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da dissertação intitulada **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**, de autoria de Karlane Holanda Araújo, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 11 de fevereiro de 2016.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

²⁰ N° do registro: 89.931. E-mail: <fafc17@hotmail.com>.