

# REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: agendas e realidades locais

João Ferreira de Oliveira  
Elisângela Alves da Silva Scaff  
(Organizadores)

série 8



**João Ferreira de Oliveira**  
**Elisângela Alves da Silva Scaff**  
(Organizadores)

**REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO: AGENDAS E REALIDADES LOCAIS**

**Série**  
**Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e**  
**Administração da Educação**

**ANPAE**  
**2019**

## **ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**

### Presidente

João Ferreira de Oliveira

### Vice-presidentes

Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)

Luciana Rosa Marques (Nordeste)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)

Elton Luiz Nardi (Sul)

### Diretores

Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais

Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações

Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa

Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,

Márcia Ângela da S. Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

### Editora

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

### Editora Associada

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

### Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil  
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil  
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil  
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil  
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil  
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA  
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação

Comissão Organizadora

A) Comissão Organizadora Nacional

João Ferreira de Oliveira (UFG) – Coordenador Geral  
Ângelo Ricardo de Sousa – Vice-coordenador  
Elton Luiz Nardi (UNOESC)  
Lúcia Maria de Assis (UFG)  
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)  
Adriana Dragone Silveira (UFPR)  
Simone de Fátima Flach (UEPG)  
Christiane Fagundes Guimarães Pereira – Secretária  
Samára Assunção Valles Jorge - Secretária  
Leila Borges - Secretaria

B) Comissão Organizadora Local:

Ângelo Ricardo de Souza – Coordenador  
Adriana Dragone Silveira  
Simone de Fátima Flach  
Jefferson Mainardes  
Ana Lorena Bruel  
Andrea Barbosa Gouveia  
Elisangela Scaff  
Marcos Alexandre Ferraz  
Gabriela Schneider  
Thiago Alves  
Roberlayne Roballo  
Renata Barbosa  
Maria Aparecida Zanetti  
Jani Moreira  
Gisele Masson  
Andrea Caldas  
C) Comissão de TI:  
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar  
Gabriel Vasconcelos

## **Sobre os Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da ANPAE**

O **XXIX Simpósio** ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR, nas dependências da **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**. Foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (Email: [anpae@anpae.org.br](mailto:anpae@anpae.org.br) / Portal: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)) em parceria com o Setor de Educação da UFPR. Contou também com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. O evento teve como tema central: **ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social**. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas e administração da educação. Desde 1961 temos organizado Simpósios nacionais bianuais. Esses Simpósios têm tido uma participação expressiva, contando entre 800 e 1.200 participantes. O Simpósio tem por objetivo reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e da educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas, gestão e práticas de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação. O Simpósio é concebido como espaço público de convivência nacional de educadores, pesquisadores e gestores interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da educação. O XXIX Simpósio terá apresentação de trabalhos e pôsteres, contando com comissão científica nacional de diferentes universidades brasileiras, de todas as regiões do país. Os trabalhos (comunicações orais) e pôsteres serão agrupados em 8 (oito) eixos temáticos:

1. Política e gestão da educação básica.
2. Política e gestão da educação superior.
3. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.
4. Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação.
5. Políticas Públicas e Financiamento da Educação.
6. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.
7. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.
8. Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

## **Sobre a Biblioteca ANPAE**

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação. A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

- Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.
- Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

## Ficha Catalográfica

OL48ra

Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.  
- Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da  
Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Elisângela Alves da  
Silva Scaff, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

ISBN: **978-85-87987-22-8**

Formato: PDF, 286 páginas

1.Educação. 2. Regulação. 3. Avaliação 4. Anais. I. Oliveira, João  
Ferreira de. II. Scaff, Elisângela Alves da Silva. III. Título

CDU 37.01/49(06)

CDD 375

### Organizadores

**João Ferreira de Oliveira** - Professor titular da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação, (USP), Brasil.

**Elisângela Alves da Silva Scaff** - Professora associada da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação, (USP), Brasil.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

### Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília

Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

<http://www.anapae.org.br> | E-mail: [publicacao@anpae.org.br](mailto:publicacao@anpae.org.br)

### Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
❖ João Ferreira de Oliveira	
❖ Elisângela Alves da Silva Scaff	
I - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM CURSOS TÉCNICOS: UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	14
❖ Ana Claudia Carelle,	
❖ Sandra Lucia Ferreira,	
❖ Sami Eduardo José Schinasi	
II - ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O DESAFIO DE COMPREENDER SEU(S) SENTIDO(S)	19
❖ Ana Cléia Gomes da Silva,	
❖ Claudius Vinicius Souza Oliveira,	
❖ Rosilene Lagares	
III - A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS À ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE DE JOVENS A ADULTOS	23
Ana Elizabeth Maia de Albuquerque, Robson dos Santos	
IV - ACCOUNTABILITY E REGIME DE COLABORAÇÃO NO CEARÁ: O CASO DO RATEIO DO ICMS	28
❖ Anderson Goncalves Costa,	
❖ Eloisa Maia Vidal	
V - AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE ACCOUNTABILITY NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA	33
❖ Andréia Ferreira da Silva,	
❖ Ângela Cristina Alves Albino	
VI - PREMIAÇÕES ASSOCIADAS ÀS POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: A PERCEPÇÃO DE ESCOLAS CEARENSES	38
❖ Carlos Henrique Viana Dias,	
❖ Willana Nogueira Medeiros Galvão,	
❖ Sofia Lerche Vieira	
VII - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME): PARTICIPAÇÃO E MONITORAMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	43
❖ Cecília Barreto Almeida,	
❖ Egeslaine de Nez	

VIII - A POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL E A DIALETICIDADE ENTRE DEMOCRATIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL: O CEARÁ E A GESTÃO POR RESULTADOS	48
❖ Clarice Zientarski	
IX - PERSPECTIVA(S) E FORMA(S) DE ACCOUNTABILITY NOS CAMPOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA EDUCAÇÃO	52
❖ Claudius Vinicius Souza Oliveira,	
❖ Ana Cléia Gomes da Silva	
X - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA	57
❖ Cleunice de Oliveira,	
❖ Clessi Verginia Lando,	
❖ Eliara Zavieruka Levinski	
XI - ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE REGULAÇÃO DO SETOR EDUCACIONAL	62
❖ Danyella Jakelyne Lucas Gomes,	
❖ Elaine Suane Florêncio dos Santos	
XII - PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ: IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA EM FAVELAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	66
❖ Edson Diniz	
XIII - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS	71
❖ Elenize Cristina Oliveira da Silva,	
❖ Maria Rita Santos da Silva	
XIV - FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR RELACIONADOS AO CLIMA ESCOLAR NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA	75
❖ Eric Passone	
XV - A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS NOTAS DO IDEB E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	80
❖ Etiane de Fatima Theodoroski,	
❖ Danielle Scheffelmeier Mei	
XVI - SISTEMA DE AVALIAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DO MAPA EDUCACIONAL PARA GESTÃO LOCAL	85
❖ Eugênia Morais de Albuquerque,	
❖ Francisca Maria Gomes Cabral Soares,	
❖ Maria Edgleuma de Andrade	



XVII - ATUAÇÃO MUNICIPAL NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE	<b>89</b>
❖ Fernanda Marques Caldeira	
XVIII - PERSPECTIVAS SOBRE A QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	<b>93</b>
❖ Flávia Caroline Maciel Conceição,	
❖ Édpo Felipe da Silva Ferreira	
XIX - CONEXÕES ENTRE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E POLÍTICA EDUCACIONAL	<b>97</b>
❖ Georgia Sobreira dos Santos Cêa	
XX - DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS	<b>102</b>
❖ Giseli Cristina da Silva Schneider,	
❖ Fernando Barbosa Matos	
XXI - AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE	<b>107</b>
❖ Helen Cristina de Oliveira Vieira,	
❖ Renata Franqui	
XXII - REFORMA DO ENSINO MÉDIO, REGULAÇÃO E ISOLAMENTO SINDICAL	<b>112</b>
❖ Henrique da Silva Lourenco,	
❖ Nonato Assis de Miranda	
XXIII - A POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: A PERCEPÇÃO DOS(AS) DIRETORES(AS)	<b>117</b>
❖ Ivana Gonçalves de Oliveira	
XXIV - REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR DE EAD A PARTIR DA ERGONOMIA	<b>121</b>
❖ Jhonny David Echalar	
XXV - REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: FOCO NA AVALIAÇÃO, NA REGULAÇÃO E NA SUPERVISÃO	<b>125</b>
❖ Joelma dos Santos Bernardes	
XXVI - PROVA BRASIL: REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA	<b>129</b>
❖ Karin Rank Liebl,	
❖ Iana Gomes de Lima	

XXVII - AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AS INICIATIVAS DO MEC E DOS MUNICÍPIOS	<b>133</b>
❖ Liliane de Alcantara Albuquerque	
XXVIII - O DISCURSO NEOLIBERAL SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA MÍDIA	<b>139</b>
❖ Lucélia Augusto Machado, ❖ Sandra Maria Soares	
XXIX - UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	<b>144</b>
❖ Lucilene Amarante, ❖ Gesilaine Mucio Ferreira, ❖ Gislaine Aparecida Valadares de Godoy, ❖ Raquel Alessandra de Deus Silva	
XXX - REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NAS REDES MUNICIPAIS DE PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA	<b>149</b>
❖ Maéve Melo dos Santos	
XXXI - PRATELEIRAS “EMPO(D)EIRADAS”, MULHERES ESQUECIDAS NO PAPEL, PERENES NO TEMPO: AS CONSELHEIRAS QUE ATUARAM NO COLEGIADO REGULADOR DO ENSINO NO BRASIL, O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (1961- 1995)	<b>154</b>
❖ Maria Celi Chaves Vasconcelos, ❖ Ana Cristina Borges Lopez M Francisco	
XXXII - POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS, GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	<b>158</b>
❖ Maria das Graças da Silva Reis	
XXXIII - O REFERENCIAL GRAMSCIANO COMO POSSIBILIDADE PARA O FORTALECIMENTO DA LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA NO CENÁRIO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	<b>162</b>
❖ Maria do Socorro Silva Cavalcante, ❖ Silmara Cassia B Melo	
XXXIV - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	<b>167</b>
❖ Maria Edgleuma de Andrade, ❖ Marcelli Ingrid Silva de Lima, ❖ Maria de Fatima Holanda dos Santos Silva	

XXXV - A INFLUÊNCIA DO TERRITÓRIO NA REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL	<b>172</b>
❖ Maria Eliane Maia Sousa, ❖ Willana Nogueira Medeiros Galvão, ❖ Ana Léa Bastos Lima, ❖ Sofia Lerche Vieira	
XXXVI - AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA DA EDUCAÇÃO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	<b>177</b>
❖ Maria Geralda Oliver Rosa, ❖ Cláudia Tavares do Amaral, ❖ Rômulo Sousa de Azevedo	
XXXVII - IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE POLITICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA	<b>182</b>
❖ Maria Iolanda Fontana, ❖ Raquel Angeli	
XXXVIII - AVALIAÇÃO DO ACESSO E QUALIDADE NA PRÉ- ESCOLA: O QUE APONTAM OS DADOS DO MONITORAMENTO DO PNE?	<b>186</b>
❖ Maria Luiza Rodrigues Flores	
XXXIX - A EDUCAÇÃO PÚBLICA À MARGEM DA QUALIDADE	<b>190</b>
❖ Maria Rita Santos da Silva, ❖ Jocélia Barbosa Nogueira, ❖ Elenize Cristina Oliveira da Silva	
XL - SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA - SIMAVE: INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA OU OCULTAÇÃO DA REALIDADE?	<b>194</b>
❖ Maria Simone Ferraz Pereira	
XLI - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CÁCERES – MT: RANQUEAMENTO E RESPONSABILIZAÇÃO	<b>199</b>
❖ Marilda de Oliveira Costa	
XLII – CONFIGURAÇÕES DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS DISPOSITIVOS ACCOUNTABILITY	<b>206</b>
❖ Marilda Pasqual Schneider, ❖ Michele Luciane Blind de Morais	

EXLIII - INFLUÊNCIAS MODELADORAS DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS ❖ Mary Angela Teixeira Brandalise	211
XLIV - REFORMA EM NOME DE QUEM? UMA ANÁLISE DO LUGAR DO JOVEM NAS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS ❖ Mateus Saraiva, ❖ Maria Beatriz Moreira Luce, ❖ Juliana Hass Massena, ❖ Roberta Silva Stieven	215
XLV - ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: LEITURA A PARTIR DE UM RELATÓRIO DA UNESCO ❖ Michele Luciane Blind de Moraes, ❖ Aline Bettiolo dos Santos	220
XLVI - AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS NO CONTEXTO DO SAEB: PROBLEMATIZANDO OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS ❖ Paulo Henrique Arcas, ❖ Ocimar Munhoz Alavarse, ❖ Maria Helena de Aguiar Bravo, ❖ Raíssa de Oliveira Chappaz	225
XLVII - O DESAFIO DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO ❖ Raíssa de Oliveira Chappaz, ❖ Ocimar Munhoz Alavarse	230
XLVIII - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO: MICRO REGULAÇÃO DAS ESCOLAS NO ESTADO DE SÃO PAULO ❖ Renata Maria Moschen Nascente, ❖ Lilian Silva de Carvalho	235
XLIX - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO ATRIBUTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DE SANTA CATARINA – SAGE – SC ❖ Rosangela Aparecida dos Santos Lopes, ❖ Maria Iolanda Fontana	239
L - MEDIDAS DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA REGULAÇÃO POR RESULTADOS: APROXIMAÇÕES À REALIDADE BRASILEIRA ❖ Rosilene Lagares	243

LI - PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA: EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CÁCERES-MT	<b>247</b>
❖ Samára Assunção Valles Jorge	
LII - CIDADE SUSTENTÁVEIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	<b>252</b>
❖ Sandra Lillian Silveira Grohe	
LIII - A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PAUTADA PELO MOVIMENTO SECUNDARISTA DE OCUPAÇÕES	<b>257</b>
❖ Scarlett Giovana Borges	
LIV - PRÁTICAS EDUCATIVAS-AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA	<b>261</b>
❖ Shellen de Lima Matiazzi,	
❖ Renata Duarte Simões	
LV - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DA CULTURA PERFORMATIVA	<b>265</b>
❖ Susana Schneid Scherer	
LVI - PROJETO “CRECHE DOMICILIAR” E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PELOTAS	<b>270</b>
❖ Tainá Melo Silveira,	
❖ Ana Gabriela da Silva Vieira,	
❖ Mara Beatriz Nunes Gomes	
LVII - O PÚBLICO, A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O PRIVADO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	<b>275</b>
❖ Tatiane de Fátima Kovalski Martins,	
❖ Jorge Alberto Lago Fonseca,	
❖ Maria José Santos da Silva	
LVIII - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, PNE E IDEB: APROXIMAÇÕES INICIAIS	<b>279</b>
❖ Thais Tolentino Santos Souza,	
❖ Lucia Maria de Assis	
LXIX - O PAPEL DA SME DE FORTALEZA NO FORTALECIMENTO DO MODELO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO CEARÁ	<b>283</b>
❖ Willana Nogueira Medeiros Galvão	

## APRESENTAÇÃO

Os temas da REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AGENDAS E REALIDADES LOCAIS tornaram-se fundamental na produção da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) desde a redemocratização do país nos anos 1980. Por isso, este livro reuniu, nessa direção, um conjunto de estudos e pesquisas apresentadas no XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, que ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR, nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O Simpósio foi promovido pela ANPAE em parceria com o Setor de Educação da UFPR, contando com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. Também contamos com apoio financeiro da Capes e do CNPq para a realização do simpósio.

Além da luta em prol da democratização do acesso e permanência nas instituições educativas, lutamos pela gestão democrática da educação, pela qualidade da educação, pela avaliação diagnóstica e emancipatória e por políticas qualificadas de descentralização da educação, o que inclui processos de colaboração na definição e implementação das políticas públicas nas diferentes esferas administrativas e nos diferentes níveis e modalidades de educação.

Além das conferências, mesas redondas, painéis de discussão/pesquisa, o Simpósio contou com número significativo de trabalhos científicos submetidos e aprovados pelo comitê científico da ANPAE. Um dos eixos aglutinadores foi exatamente o da Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

Acreditamos que os estudos e pesquisas aqui reunidos contribuirão com as reflexões de todos aqueles interessados nas políticas e gestão da educação, bem como daqueles que atuam em diferentes instituições educativas. A ANPAE lembra a todos que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores. Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

**João Ferreira de Oliveira**  
**Elisângela Alves da Silva Scaff**  
(Organizadores)

- I -

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM CURSOS  
TÉCNICOS: UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
PAULA SOUZA**

**Ana Claudia Carelle**

Universidade da Cidade de São Paulo  
[ana.carelle@gmail.com](mailto:ana.carelle@gmail.com)

**Sandra Lucia Ferreira**

Universidade da Cidade de São Paulo  
[07sandraferreira@gmail.com](mailto:07sandraferreira@gmail.com)

**Sami Eduardo José Schinasi**

Universidade Cidade de São Paulo  
[samieletrica@ig.com.br](mailto:samieletrica@ig.com.br)

A avaliação institucional tem como principal objetivo a obtenção e organização de informações referentes ao ambiente escolar, ou seja, conhecer, preservar ou melhorar as práticas pedagógicas da escola. Seguindo essa linha de raciocínio é imprescindível que tomadas de decisão sejam imediatas após os resultados obtidos, para que não sirva apenas de mero protocolo a ser realizado sem nenhuma aplicabilidade, mas que seja eficiente para conduzir ações propositivas o que de certa forma causa inquietação a gestores escolares de uma maneira geral. Nesse sentido, como coordenadora de curso técnico do eixo de saúde visando o aperfeiçoamento dos Cursos Técnicos, mais especificamente dos Cursos Técnicos em Nutrição e Dietética do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. As metas do trabalho são ampliar a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido nos referidos cursos e, ao mesmo tempo, compreender as demandas impostas pela realidade do mercado de trabalho. Para tanto, foi proposto uma metodologia de exploração de um conjunto de indicadores advindos do Sistema de Avaliação Institucional WebSAI, realizado pelo próprio Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que contempla o ensino técnico de nível médio e o ensino tecnológico como modalidade de graduação no Estado de São Paulo, nas 39 Escolas Técnicas Estaduais divididas em 12 regiões, onde são oferecidos o Curso

Técnico em Nutrição e Dietética. O Sistema de Avaliação Institucional WebSAI possibilita a apresentação de um mapeamento e análise das pesquisas realizadas nos Cursos Técnicos em Nutrição e Dietética, relacionado ao desempenho dos alunos a partir da análise documental do WebSAI nos anos de 2016 com 3017 alunos e 2017 com um total de 3323 alunos pesquisados. Os resultados preliminares obtidos relatam que 32,7% em 2016 e 34,2% em 2017 dos alunos pesquisados apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que as principais razões informadas pelos alunos são: falta de clareza na exposição e preparo nas aulas do professor, a disciplina exige muito tempo de estudo, não gosta ou não tem base suficiente na disciplina. Essa análise tem como objetivo propor um modelo de acompanhamento e aplicabilidade para os coordenadores trabalharem em sua área de atuação, com possíveis propostas de melhorias que se façam necessárias. “Sabe-se que, no processo de avaliação é imprescindível que haja uma meta bem definida e tomada de decisão, sendo que, a avaliação foi transformada num instrumento de governação política e numa técnica de gestão” (LIMA, 2015, p.1342). O principal objetivo da pesquisa, portanto, é propor a utilização de informações científicas visando a elaboração de um modelo de acompanhamento e avaliação com vistas à transformação de uma avaliação de produto – dados gerados pelo Sistema de Avaliação Institucional WebSAI – em uma avaliação formativa auxiliando a Coordenação do Curso no encaminhamento da tomada de decisões visando o aperfeiçoamento do trabalho educativo. Esse investimento se justifica, pois, para a realização de um processo de avaliação institucional existem esforços de diferentes grupos de trabalho e o processo é oneroso, portanto devem ser utilizados de forma sistemática, para o benefício do todo, tendo em vista que “a avaliação institucional entendida como instrumento de melhoria da qualidade com finalidade construtiva e formativa” (RAMOS, 2005, p.7). Vale esclarecer que uma avaliação nunca é isenta de valores e sempre irão repercutir em resultados que irão influenciar de certa forma todos os envolvidos, em maior ou menor proporção, conforme Sobrinho (2012) menciona:

Como tudo o que é humano está mergulhado em valores, como tudo o que é social, e este é o caso da educação, tem necessariamente um sentido político, a avaliação institucional deve ser vista como uma questão também pública, não só técnica, e de amplas consequências na sociedade (SOBRINHO, 2012, p. 15).

A avaliação institucional é uma via de mão dupla, onde avaliado e avaliador se contrapõem em sua função de inquirir e perscrutar através de visões e pontos de vistas diferentes ou semelhantes à realidade da instituição, para um determinado fim, pois “essa realidade não



está objetivamente “lá fora”, mas são construídas pelas pessoas, normalmente sob a influência de uma série de fatores sociais e culturais que geram construções compartilhadas” (GUBA, LINCOLN, 2011, p.19).

A avaliação institucional, apesar de pouco consolidada no campo da avaliação educacional e no cotidiano das escolas, tem intensa potência de ser um instrumento de conhecimento, problematização, análise e ressignificação dos processos educativos, contribuindo para o desenvolvimento da instituição escolar (ALMEIDA 2018, p.20).

Nesse sentido, é importante compreender a importância dessa avaliação institucional no âmbito dos cursos relacionados à área de saúde, já que apresentam peculiaridades inerentes ao campo de atuação, sendo que a formação desse profissional irá impactar diretamente a qualidade de sua atuação a serviço da população.

Observa-se que a sistemática que rege a aprendizagem no âmbito da saúde não deve, mas se restringir à formação convencional, posto que se exige desse novo trabalhador da saúde mentalidade condizente com as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo, com destaque para as que acontecem no interior do processo de trabalho. Entretanto, a dinâmica ensino/aprendizagem está, ainda, comprometida pelas próprias características das tendências curriculares (WERMELINGER, MACHADO, AMÂNCIO FILHO, 2007, p.218).

Para tanto, faz-se necessário que os saberes acadêmicos se interliguem diretamente a sua aplicabilidade, sendo que se refere à área da saúde dada a diversidade e multiplicidade de saberes, de conhecimentos e de práticas que a conforma, constatou-se ser praticamente inviável aplicar à educação de ensino técnico de saúde, um processo de trabalho único e comum, levando em conta os Referenciais Curriculares Nacionais direcionados para essa área (BRASIL, 2000). São importantes, portanto, a utilização de avaliação institucional e a tomada de decisão no âmbito educacional, a fim de orientar os futuros profissionais a necessidades vigentes no mercado de trabalho, suprindo as demandas atuais, de tecnologias e levando em consideração a humanização. “A avaliação institucional é um processo complexo, cujos aspectos ideológicos, políticos, econômicos e culturais traduzem-se no decorrente conhecimento e na consolidação da identidade da organização” (RAMOS, 2005, p.7). O WebSAI, tem como premissa a avaliação da escola com uma visão macro, tendo como participantes: diretores, funcionários, coordenadores, professores, alunos e egressos, bem como pais de alunos menores de idade, sendo dessa forma bem retratado, como um

“processo participativo e democrático, no qual todos se sentem agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades científico-tecnológicas e pedagógicas” ( DIAS SOBRINHO, 2000b, p.16).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G.; DINIZ, P. M. (Org.). **Avaliação institucional no ensino fundamental: o que pensam os alunos sobre educação de qualidade**. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>, Acesso em: 14 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério Da Educação. Educação profissional: referencias curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/área profissional: saúde. Brasília, DF, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MARCOS TEÓRICOS E POLÍTICOS. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1, n. 1, 28 jun. 2012., Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722/pdf>>, Acesso em: 12 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidades: processos de socialização e processos pedagógicos**. In: BALZAN, N.C; DIAS SOBRINHO. J. Avaliação institucional: teorias e experiências. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes. 2000b.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. São Paulo: Unicamp, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática da construção da pré-escola à universidade**, 34ª ed. Porto Alegre: Mediação 2018.

LIMA, C. L. **A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal**, Educação e Pesquisa., São Paulo, v.41, n. especial, p.1339-1352, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1339.pdf>>, Acesso em: 11 set. 2018.

LUCKESI, C.C. Porto alegre: **O que é mesmo o ato de avaliar?** ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>, Acesso em: 17 mai. 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUZ, R.A.N.S.; SILVEIRA, A.; PETARNELLA, L. **Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos - Revisão Sistematizada da Literatura sobre o Sistema de Avaliação Institucional – SAI, do Centro Paula Souza/SP** outubro de 2017. Disponível em:  
<[http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/012-workshop-2017/workshop/artigos/Educacao/Gestao\\_Avaliacao/Revisao-Sistematizada-da-Literatura-sobre-o-Sistema-de-Avaliacao-Institucional.pdf](http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/012-workshop-2017/workshop/artigos/Educacao/Gestao_Avaliacao/Revisao-Sistematizada-da-Literatura-sobre-o-Sistema-de-Avaliacao-Institucional.pdf)>, Acesso em: 10 dez. 2018.

RAMOS, I.M.L. **Avaliação institucional na educação profissional: Sistemática de Avaliação Institucional para os Centros de Educação Profissional**. Brasília: UNESCO, 2005.

SOUZA, S. M. V. R. **Um estudo sobre a avaliação institucional em uma escola técnica estadual paulista**, Marília 2007. Disponível em:  
<[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96388/souza\\_smv\\_r\\_me\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96388/souza_smv_r_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 10 dez. 2018.

WEBSAI, **Relatório de desempenho por curso**. 2016/2017. Disponível em:  
<<https://websai.cps.sp.gov.br/Relatorios/DesempenhoCurso.aspx>>, Acesso em: 10 fev. 2019.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. **Políticas de educação profissional: referências e perspectivas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr.-jun. 2007.  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>>, Acesso em: 21 set. 2018.

**- II -*****ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O  
DESAFIO DE COMPREENDER SEU(S) SENTIDO(S)****Ana Cléia Gomes da Silva**

UFT/Brasil

[anacleiag@mail.uft.edu.br](mailto:anacleiag@mail.uft.edu.br)**Claudius Vinicius Souza Oliveira**

UFT/Brasil

[claudiuns.vinicius@mail.uft.edu.br](mailto:claudiuns.vinicius@mail.uft.edu.br)**Rosilene Lagares**

UFT/Brasil

[roselagares@uft.edu.br](mailto:roselagares@uft.edu.br)**INTRODUÇÃO**

As políticas públicas de educação vêm sendo reformuladas, trazendo sempre outros mecanismos, mas no sentido vertical, ou seja, de cima para baixo, com intuito de obter sempre os índices, sendo justificados em nome da qualidade do ensino no país, mas com pouquíssimo êxito. Nesse contexto, tem sido introduzidas medidas de *accountability*, mas sem a compreensão de seu sentido. O que não se constitui tarefa fácil, uma vez que o tema é recente no campo da educação no Brasil e o termo *accountability* é considerado polissêmico.

Nesse cenário, no presente trabalho, trata-se da temática *accountability* na educação, por meio de estudo partir da literatura sobre o termo em uso, fazendo o elo com o contexto educacional. Isto, indagando que sentido tem a *accountability* nas políticas educacionais brasileiras a partir do contexto dos anos 1990. Seu objetivo é, portanto, apreender o sentido dado a *accountability* nas políticas educacionais brasileiras a partir do contexto dos anos 1990.

***ACCOUNTABILITY* NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Para compreender a *accountability* na educação, se faz necessário compreender, primeiramente, o termo em uso, considerando que ainda carece de uma tradução em única palavra, pois se trata de conceitos assentados, por um lado, na perspectiva de uma sociedade democrática, transparente; e, por outro, com a ideia de responsabilização, premiação e castigo.

Neste contexto, Shedler (1999), destaca que, a “*accountability* tem três dimensões estruturantes: uma de informação, outra de justificção e uma de imposição ou sanção”. Desta forma, supõe-se que as suas dimensões sejam para intensificar os modelos de *standards* de políticas públicas educacionais, com ênfase na responsabilização sobre as avaliações, exames nacionais padronizados.

Segundo Afonso (2009), pesquisador “que analisa o tema com as lentes da Sociologia da Educação, o vocábulo remete a uma articulação complexa entre avaliação, prestação de contas e responsabilização”.

Nardi e Schneider (2014, P.5) refletem:

Justamente em conta desse cenário, temos que a *accountability* é um conceito em transformação, mas cuja significção não fica restrita à sua terminologia. Ela se estende à esfera das políticas administrativas e institucionais, incluindo a congruência entre controle e poder, mas também entre justificção, informação e sanção (consequências). No entanto, na medida em que seu significado é estendido para outras áreas e setores de atividade, as possibilidades de outra concepção tornam-se ainda mais complexas.

Conclui-se que o conceito de *accountability* está em construção, e requer bastante estudo, uma vez que, por estar em definição, deixa um leque amplo para muitas outras indagações.

Todavia, no contexto educacional, a *accountability* vem sendo considerada como política de responsabilização, em função dos mecanismos de regulação de resultados (NARDI; SCHNEIDER, 2014, p.3):

Com lugar comum na literatura da administração pública, o uso de modelos de *accountability* alastrou-se a partir dos anos de 1970, também, para campo educacional. Neste, o interesse por alguma forma ou modelo de *accountability* vem crescendo associado a novos modos de regulação e gestão educacional. Em conformidade aos modelos adotados, estratégias são montadas conformando novas formas de compreender e tratar questões educacionais entendidas não apenas em referência aos modos de se conceber a *accountability*, mas também aos valores e dispositivos técnicos

postos em ação na articulação entre os elementos que integram esse conceito (avaliação, prestação de contas e responsabilização).

Para Brooke e Cunha (2011, p.22), *accountability* no contexto educacional significa resultados e consequências:

[...] *accountability* no contexto educacional significa acima de tudo a associação entre resultados de aprendizagem e consequências 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 seriedade das consequências.

Na educação básica, em diferentes graus e de diferentes maneiras, estão cada vez mais presentes outras ferramentas de gestão e de controle a distância do desempenho das organizações e dos atores educacionais (LAGARES, 2018, p.370).

Silva e Brennand (2018, p. 234) destacam que a utilização do modelo de *accountability* como resultado dos modelos democráticos chega também ao campo educacional, porquanto a disputa entre os países por lugares competitivos no mercado global levou os governos a se preocuparem com os resultados dos seus sistemas escolares. A necessidade de mais informações sobre esses resultados 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 os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (BROOKE, 2006, p.234).

Diante do exposto, observa-se que medidas de *accountability* passaram a fazer parte do cenário educacional e escolar, e traz em especial, para os gestores a responsabilização, o que não pode ser compreendido diretamente como sendo gestão democrática da educação.

## CONCLUSÕES

A temática da *accountability* no campo da educação carece de aprofundamento teórico, pois, a depender de seu uso, explicitará seu sentido, ou seja, se como ferramenta identificada com políticas de regulação por resultados ou como governo democrático da educação básica pública.

**REFERÊNCIAS**

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, Lisboa, n. 9, pp. 57-69, maio/ago. 2009.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, pp. 377- 401, ago. 2006.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, V.01, pp. 17-79, 2011.

LAGARES, Rosilene. Políticas de *accountability* na educação: repercussões no Município de Palmas/TO. **VI Colóquio Internacional de Educação da Unoesc**, 2018, Joaçaba. Democracia em tempo de crises. Joaçaba: SC, Unoesc, v. 1, 2018.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Accountability em educação: políticas educativas e regulação da qualidade. **VIII Jornadas de Sociología de la UNLP**, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4599/ev.4599.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4599/ev.4599.pdf)

SCHEDLER, Andreas. (1999). Conceptualizing accountability. In A. Schedler; L. Diamond & M. F. Plattner (eds.), *The Self-Restraining State. Power and Accountability in New Democracies*. London: Lynne Rienner Pub, pp. 13-28.

SILVA, Prociana Ferreira da; BRENNAND, Edna Gusmão de Góis. Políticas de *Accountability* en la gestión educativa del estado de Pernambuco – Brasil. **RBPAE** - v. 34, n. 1, pp. 233 - 251, jan./abr. 2018.

**- III -****A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS  
DESAFIOS À ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE DE  
JOVENS A ADULTOS**

**Ana Elizabeth M. Albuquerque**, INEP  
[ana.albuquerque@inep.gov.br](mailto:ana.albuquerque@inep.gov.br)

**Robson dos Santos**, INEP  
[robson.santos@inep.gov.br](mailto:robson.santos@inep.gov.br)

A universalização da educação básica e a baixa escolaridade de jovens e adultos seguem sendo desafios à melhoria da qualidade educacional no país. A relevância da questão pode ser confirmada pela preocupação dedicada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei nº 13.005/2014, em garantir políticas de melhoria da cobertura e conclusão (metas 1, 2, 3 e 4) e dedicadas à alfabetização e ampliação da escolaridade de jovens a adultos (8, 9 e 10).

Em um contexto de obrigatoriedade da educação básica (CF, Art. 208, inciso I), a expectativa é que todos os que ingressam na escola concluam a educação básica em uma trajetória regular, com níveis adequados de aprendizagem, até os 17 anos de idade. A concretização desse cenário, todavia, não é completa no Brasil, visto que um percentual significativo de jovens vivencia rupturas – expressas nas taxas de defasagem, evasão e abandono – e acaba deixando o sistema de ensino, transitória ou definitivamente, ao longo do processo. O registro formal do direito à educação básica, não garantiu, ainda, que ela seja concluída por todos (SIMÕES, 2017).

Esta comunicação objetiva analisar os atuais números da escolaridade da população brasileira, destacando a reprodução de um contingente elevado da população que não possui a educação básica completa e os desafios que isso acarreta sobre a Meta 10 do PNE.



## OS DESAFIOS À ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE DE JOVENS A ADULTOS

As desigualdades socioeconômicas, as disparidades nas condições de acesso e permanência, a qualidade da educação oferecida, vulnerabilidades de várias ordens, entre outros componentes inclusive as condições nas quais os processos educacionais são ofertados, concorrem para reproduzir o fenômeno do abandono e, em muitos casos, da evasão escolar. Isso acaba por confluir em um número elevado de jovens em distorção idade-série, com baixa qualificação ou fora da escola sem a educação básica completa.

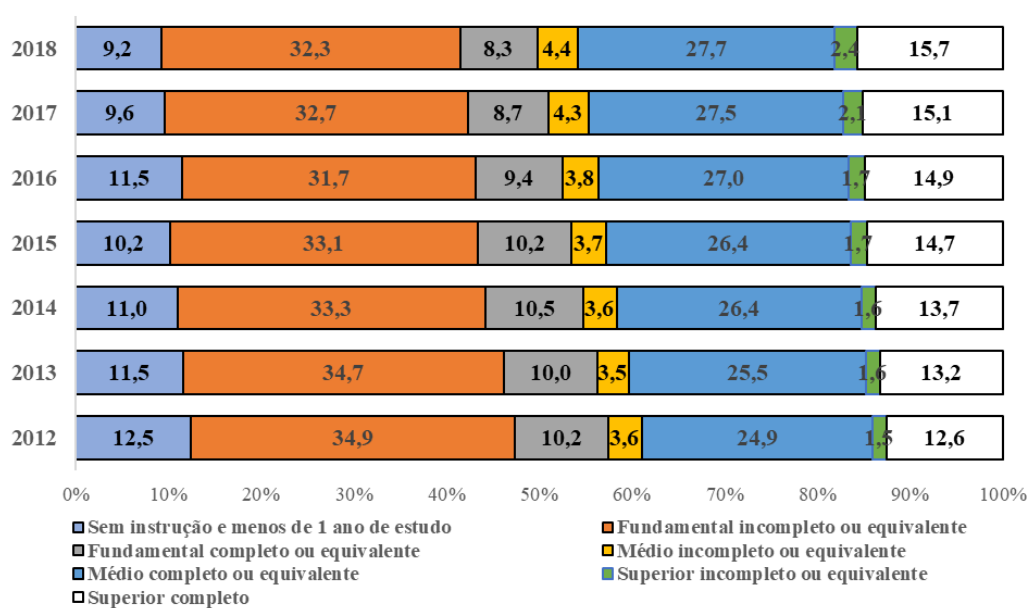
A ruptura com o processo de escolarização, de modo que o indivíduo deixe de frequentar a escola nas etapas obrigatórias, seja por um período curto, prolongado ou definitivo, constitui um fenômeno com fortes impactos na trajetória escolar, na qualidade da educação básica, na necessidade de oferta posterior de escolarização para jovens e adultos aos que, por ventura, retornem aos sistemas de ensino, e destacadamente, na efetividade do direito à educação.

A relação entre nível de ensino e a idade do indivíduo, no sistema educacional brasileiro, constitui uma característica da qualidade do fluxo educacional. A trajetória do aluno entre o primeiro e o nono ano do ensino fundamental deve se dar, idealmente, entre os 6 e os 14 anos de idade, se não houver atraso em sua trajetória. Já o percurso entre a primeira e terceira série do ensino médio, como nível subsequente ao ensino fundamental, ocorreria, portanto, dos 15 aos 17 anos de idade. Diante do exposto, a efetivação do direito do cidadão e do dever do Estado com a educação formal dar-se-ia, em um sistema educacional eficiente, mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência no sistema e uma trajetória escolar regular na educação básica obrigatória, gratuita e de qualidade, com ingresso aos 4 anos e conclusão aos 17 anos de idade. O abandono implica, entre outras repercussões, em uma ruptura com tais expectativas.

Ao se considerar os níveis de escolaridade alcançados pela população brasileira, nota-se que um percentual elevado daqueles que não frequentam mais a escola não possui a educação básica completa. Tratando especificamente daqueles que tinham 25 anos ou mais de idade, idade na qual se espera que um jovem, em uma trajetória regular, já houvesse concluído o ensino superior e, portanto, estaria fora da escola, a PNAD Contínua (IBGE) informa que mais de 30% da referida população não possuía sequer o ensino fundamental completo. Caso se considere de modo agregado os que tinham o médio incompleto, o fundamental completo ou o fundamental incompleto, os valores oscilavam ao redor de 45% da população de 25 anos ou mais que não frequentava a escola (Gráfico 1). Nesse caso, se

trata de uma parcela da população brasileira que teve acesso à escola, mas que não completou a educação básica, vivenciando assim a situação de abandono da escola e, dado que não a frequenta mais, a condição de evasão. Além disso, chama a atenção também o quantitativo referente aos que não possuíam qualquer nível de instrução, 12,5% em 2012 e 9,2% em 2018 (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – População de 25 anos ou mais que não frequenta a escola, por nível de ensino mais elevado que concluiu, Brasil (2012-2018).



Fonte: PNAD Contínua/IBGE (2º trimestre). Elaboração dos autores.

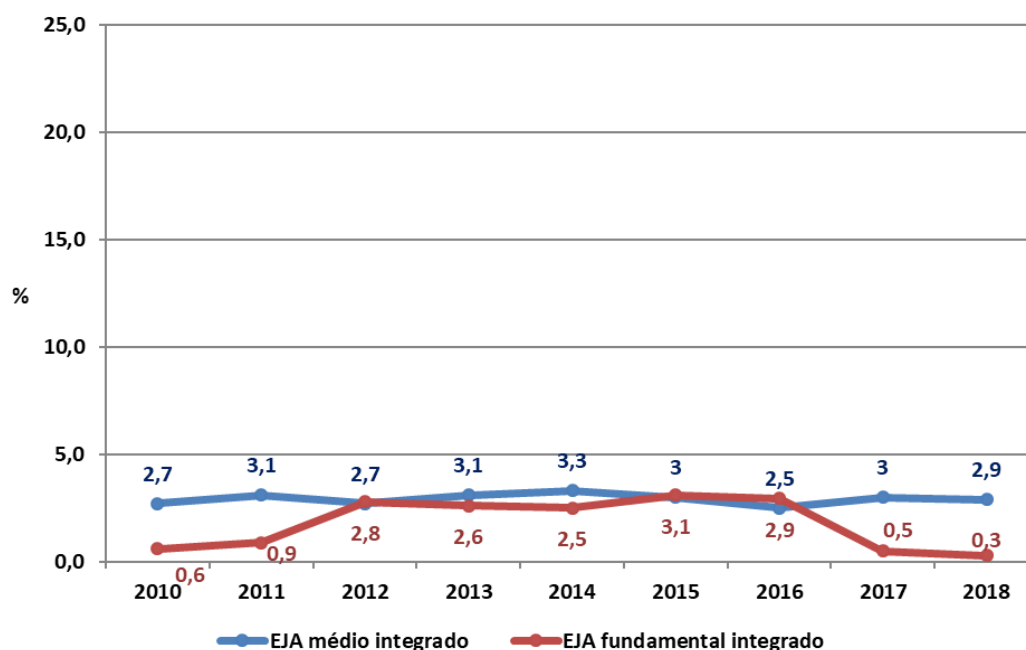
Em articulação com tal cenário, ocorre um tensionamento entre a demanda por escolarização entre jovens e adultos, mesmos nas coortes mais novas, e aquilo que ofertado diante pelos sistemas de ensino. Os dados sugerem uma diferença consistente entre a demanda potencial e os recursos dedicados ao “enfrentamento” da questão. Esses resultados, assim, precisam ser analisados considerando também o contexto da transição demográfica<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Caracterizada pela passagem de um regime com altas taxas de mortalidade e fecundidade/natalidade para outro regime, em que ambas as taxas se situam em níveis relativamente mais baixos (IBGE, 2013). Disso decorre o fenômeno do bônus demográfico em que há uma alta proporção de pessoas em idade potencialmente ativa, comparativamente aos grupos etários teoricamente dependentes. Teoricamente, essa maior proporção de pessoas em idade ativa favorecerá o desenvolvimento econômico, já que o predomínio de pessoas que produzem mais do que consomem, vis-à-vis àquelas

da sociedade brasileira. Nesse sentido, a Meta 10 do PNE articula-se aos esforços de ampliação da escolarização dos jovens e adultos e de universalização da educação básica, ao propor a qualificação da oferta de educação para esse público integrada à educação profissional de modo a proporcionar condições mais favoráveis à inserção no mundo do trabalho.

A esse quadro de escolarização da população confrontam-se os indicadores da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), que monitora, em específico, o percentual de matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integradas à EPT, verifica-se que elas representam irrisórios 0,3% no Ensino Fundamental e 2,9% no Ensino Médio (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil – 2010-2018



Fonte: INEP/ DIREN, 2018.

## CONCLUSÕES

A análise dos atuais números da escolaridade da população brasileira demonstra a necessidade de se pensar o acesso à educação básica em uma perspectiva sustentada e

---

cujos custos costumam ultrapassar a capacidade produtiva, propiciando mais reservas e aumento dos recursos disponíveis por indivíduo (BORGES; CAMPOS; SILVA, 2015).

significativa e, portanto, não considerar o acesso apenas em termos de matrículas iniciais. Como estratégia de aumentar a escolaridade de jovens e adultos, os resultados da Meta 10 do PNE necessita de especial atenção por parte dos gestores educacionais. O hiato entre o quantitativo da população que constituiria a demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos, dado que não possui a educação básica completa, e o quantitativo efetivo de matrículas redundam em desafios aos sistemas de ensino no que se refere à organização de suas etapas e para as políticas educacionais de elevação da escolaridade.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Gabriel M.; CAMPOS, Marden B. de; SILVA, Luciano G de C. *Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas*. In: Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI: Subsídios para as projeções da população. IBGE. Estudos e análises. Informação Demográfica e Socioeconômica. n.3. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93322.pdf>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação*: 2018. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre de 2018*. Brasília: IBGE, 02018. Microdados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=microdados>.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo Escolar da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>.

SIMÕES, Armando Amorim. *As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil*. PNE Em Movimento. Inep/MEC: Brasília, 2017.

## - IV -

**ACCOUNTABILITYE REGIME DE COLABORAÇÃO NO  
CEARÁ: O CASO DO RATEIO DO ICMS<sup>2</sup>**

**Anderson Gonçalves Costa**, UECE  
[andersongoncalvescosta0@gmail.com](mailto:andersongoncalvescosta0@gmail.com)

**Eloisa Maia Vidal**, UECE  
[eloisamvidal@yahoo.com.br](mailto:eloisamvidal@yahoo.com.br)

**INTRODUÇÃO**

Já se passou mais de uma década desde a publicação do artigo de Brooke (2006) que questionava se as políticas de responsabilização ecoariam no país. Atualmente, a produção da área tem demonstrado que essas políticas encontraram eco nas redes de ensino, sob desenhos e consequências diversas, mas afirmando a centralidade da avaliação como instrumento norteador para mudanças na gestão educacional.

Da incipiência das primeiras iniciativas de políticas à configuração de um modelo de responsabilização educacional robusta, o Estado do Ceará percorreu um caminho de mais de quinze anos, primeiro com o *Prêmio Escola do Novo Milênio* (2001), seguido do *Prêmio Escola Destaque* (2004) e depois pela criação do *Programa Alfabetização na Idade Certa* (PAIC) em 2007 e as políticas de responsabilização a ele associadas, todos tendo como referência o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece).

Este trabalho se propõe a analisar o regime de colaboração no Ceará e sua influência para a construção de um modelo de *accountability* com consequências fortes sobre os municípios. O ponto fulcral da discussão repousa na relação entre os aspectos políticos-jurídicos e fiscais-financeiros da questão federativa na política educacional no Ceará, erigida pela vinculação entre os resultados do Spaece e o rateio da cota parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

---

<sup>2</sup> Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## O RATEIO DO ICMS E A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Apresentando um enfoque particular no âmbito da questão federativa, o estado do Ceará tem mobilizado tanto aspectos jurídicos-políticos como fiscais-financeiros na esteira de uma política de colaboração com forte teor gerencial. Araújo, Rodrigues & Cassini (2018) entendem que a dimensão jurídica-política compreende as competências atribuídas a cada nível de governo e as formas de articulação entre eles; enquanto a dimensão fiscal-financeira trata da estrutura que permite obter e distribuir receitas para a implementação das políticas sociais.

No Ceará, tanto as formas de colaboração entre estado e municípios como o modelo de gestão por resultados adotado no âmbito da governança do estado são tributárias de condições históricas da política educacional que propiciaram a ambiência para implementação de mecanismos de responsabilização, numa clara mudança de paradigma da gestão pública e das relações intergovernamentais.

Essas condições históricas são apresentadas por Vieira & Vidal (2013) quando tratam do tema do regime de colaboração num quadro de três períodos, em que a consolidação ocorre a partir do ano de 2007. Por sua vez, Albuquerque & Ramos (2015) apresentam um quadro histórico de três dimensões para discutir a política da gestão por resultados no Ceará, sendo 2007, também, marco de sua efetivação. Esses quadros, quando vistos em complementação, concorrem para a afirmação de Ruff (2019) de que as condições históricas e culturais dos estados implicam na concepção e implementação das políticas de responsabilização e na maneira como impõem sua autonomia frente as iniciativas do governo central.

A chegada do grupo político dos Ferreira Gomes ao governo estadual (2007) trouxe algumas mudanças na agenda das políticas educacionais, entretanto, sem representar ruptura com iniciativas de governos anteriores. À afirmação da gestão por resultados como modelo de gestão do poder executivo, pela Lei nº 13.875/07, somou-se a implantação do PAIC (Lei nº14.026/07) e a reestruturação do organograma da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), criando a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios, pela Lei nº 14.048/07.

Nesse ordenamento legal, o fortalecimento do regime de colaboração passou a figurar entre os principais objetivos do governo estadual, continuado nos últimos doze anos, propiciando a criação de regras que privilegiaram um modelo de gestão pública por resultados. Entre essas novas regras, a vinculação da distribuição do ICMS a indicadores

educacionais tratou de afirmar o papel estratégico do setor em relação as políticas do estado e garantir o comprometimento de gestores municipais.

O ICMS é um imposto cobrado pelo Estado que corresponde a circulação de bens e serviços no território. A distribuição do ICMS aos municípios é um preceito presente no artigo 158 da Constituição Federal de 1988, sendo que do total arrecadado pelo estado, três quartos, no mínimo, retornarão de forma proporcional as operações realizadas no município, e, até um quarto, “de acordo com o que dispuser lei estadual”. Esse último repasse é conhecido como cota parte.

A legislação estadual, pela Lei nº 12.612/96, dispunha que a parcela de 25% oriunda de receita do ICMS teria 12,5%, vinculados ao somatório das despesas realizadas pelo município na manutenção e desenvolvimento do ensino. Esse mecanismo foi alterado pela Lei nº 14.023/07<sup>3</sup> que vinculou o percentual da cota parte do ICMS a dois novos critérios:

II - 18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional [IQE] 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.

Em tese, as alterações na divisão da cota parte do ICMS entre os municípios cearenses acompanham as mudanças na concepção de qualidade da educação. Se antes, o quanto ‘gasta’ e ‘quantos alunos’ dizia muito sobre as redes de ensino, com a centralidade das avaliações externas, os indicadores dos testes passaram a nortear a definição de qualidade. Avaliação de desempenho e qualidade da educação, tratadas como sinônimos, passaram a habitar o imaginário social e orientar as políticas municipais de educação.

Considerando que a cota parte do ICMS a ser rateado entre os municípios passa a ter 72% de seu valor indexado a resultados educacionais, calculados pela taxa de aprovação e proficiência em avaliação de larga escala, o estado estimula uma ‘corrida’ de obstáculos entre redes municipais distintas em tamanho, problemas e características. Coloca sob os mesmos critérios, redes que variam de 2 a 190 escolas, com matrículas que variam de 100 a 100.000 alunos, escolas com infraestruturas muito diversas, etc. Como não há dinheiro novo, os municípios que avançam nos seus resultados e aumentam o IQE, são premiados com

---

<sup>3</sup> Além dos 18% vinculados aos índices educacionais, 5% foram vinculados aos resultados na área da saúde (IQS) e 2% em função dos resultados do meio ambiente (IQM).

recursos que provem daqueles que não conseguiram alcançar melhorias de modo a aumentar o IQE.

Desde a criação da lei, a capital do estado, Fortaleza, é quem tem perdido mais recursos, em benefício, especialmente, dos municípios de pequeno porte, com redes escolares pequenas, nas quais a focalização de iniciativas em torno da melhoria das taxas de aprovação e de aumento da proficiência dos alunos surte efeitos mais rapidamente do que em redes constituídas de muitas escolas e com alta complexidade de gestão do sistema.

Se por um lado, as mudanças na legislação do ICMS criam uma ambiência favorável a responsabilização educacional, por outro lado, ao estabelecer os mesmos critérios para todos os municípios, independente da complexidade e tamanho das redes escolares, cria uma ‘competição desigual’ entre os municípios, o que acaba criando situações de iniquidade entre eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a alteração das regras da distribuição da cota parte do ICMS no estado do Ceará é possível constatar que a *accountability* educacional tem sido acionada sob arranjos intergovernamentais a partir da criação de bases legais e fiscais que condicionam e sustentam o modelo. Entretanto, essas regras, ao direcionarem mecanismos de regulação a uma teia de instituições e atores, não consideram as diferentes realidades institucionais para composição do IQE, pouco informando sobre a relação entre a equidade e a qualidade, mas afirmando a meritocracia como critério de justiça.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F.C.A.; RAMOS, J.F.P. Gestão Educacional no Ceará: da autonomia escolar à política de resultados (1995-2010). In: DIÓGENES, E. M. N.; ANDRADE; F. A. **Temas de educação: olhares e caminhos**. Curitiba: CRV, 2015.

ARÁUJO, G. C.; RODRIGUES, R. F.; CASSINI, S. A. Federalismo e políticas educacionais: notas sobre aspectos jurídicos-políticos e fiscais-financeiros nas relações intergovernamentais. In: **Federalismo e políticas educacionais: entre velhos e novos desafios**. Campos do Goytacazes: Multicultural, 2018.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cader. de Pesq.**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.



RUFF, R. R. State-level autonomy in the era of accountability: A comparative analysis of Virginia and Nebraska education policy through No Child Left Behind. **Education Policy Analysis Archives**, 27(6), 2019.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. e Soc.**, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, 2013.

- V -

## **AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE *ACCOUNTABILITY* NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA**

**Andréia F. da Silva** (Docente/UFCG)  
[silvaandreia@uol.com.br](mailto:silvaandreia@uol.com.br)

**Ângela Cristina A. Albino** (Docente/UFPB)  
[angela.educ@gmail.com](mailto:angela.educ@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa mais ampla, em andamento, que vem analisando as políticas educativas implantadas na Paraíba. O estudo visa a contribuir para a compreensão da situação educacional estadual paraibana, considerando os principais desafios para a constituição de uma educação de qualidade. O presente texto tem como objetivo o exame das iniciativas de avaliação padronizadas e as medidas de responsabilização e prestação adotadas no estado pesquisado. O texto é resultado da análise de documentos estaduais, com ênfase nas proposições de organização, de gestão e de avaliação da educação básica e de dados estatísticos disponibilizados pelo IBGE e pelo INEP, entre outros.

O texto está dividido em três momentos. No primeiro, a apresentação de uma caracterização geral do estado e da educação paraibana. No segundo, a análise das medidas de avaliação externa da educação básica estadual e de responsabilização e prestação de contas dos docentes, gestores e escolas. Por fim, as considerações finais.

### **ESTADO DA PARAÍBA: CARACTERIZAÇÃO GERAL E EDUCACIONAL**

O estado da Paraíba é formado por 223 municípios. Possui uma área de 56.468,435 km<sup>2</sup>, 0,66% do território nacional. 70% dessa área está localizada no denominado polígono

das secas. Para o ano de 2017, a população estimada do estado, pelo IBGE, era de 4.025.558 habitantes. No Censo de 2010, a população observada foi de 3.766.528 habitantes, 75,4% vivendo na zona urbana e 24,6% na zona rural (IBGE, 2018).

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal (PNUD, 2013), o estado da Paraíba vem reduzindo, desde a última década do século XX, o número de famílias em situação de extrema pobreza ou de vulnerabilidade à pobreza. Tal redução ocorreu de forma mais evidenciada no período de 2000-2010. O estado da Paraíba ocupa o 23º lugar no IDHM entre as 27 unidades federadas do país (PNUD, 2013), consistindo em um dos estados mais pobres do país, a despeito da elevação da maioria dos indicadores nas últimas décadas.

Na área da educação, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o estado da Paraíba apresentava, no ano de 2016, a quarta maior taxa de analfabetismo do país. No segundo trimestre desse ano, o estado contabilizou 16,3% da população, com idade acima de 15 anos, como analfabeta, apresentando índices inferiores apenas em relação aos estados do Maranhão, Piauí e Alagoas (PNAD, 2016). Segundo o IBGE (2017), entre as pessoas de 10 anos ou mais de idade, 15,3% informaram não ter ou ter menos de um ano de instrução. 12,9% apontaram possuir de um a três anos de instrução, 24,6%, de quatro a sete anos, 14,4%, de 8 a 10 anos, 24%, de 11 a 14 anos, e 8,6%, de 15 anos ou mais de escolarização. Pelo exposto, os desafios educacionais, no estado, são grandes, no que se refere à garantia do acesso e da permanência na escola.

## **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO ESTADUAL PARAIBANA**

Desde os anos 1990, as iniciativas de avaliação externa têm ocupado centralidade na política educacional brasileira. Nas duas últimas décadas, muitos estados e municípios criaram seus sistemas próprios de avaliação da educação, tendo por base as matrizes de referência do SAEB. Muitos desses sistemas instituíram mecanismos de responsabilização de escolas, gestores, professores e, inclusive, alunos.

A seguir, são apresentadas as iniciativas de avaliação externa da educação e de *accountability* implantadas pelo Governo do estado da Paraíba: “Sistema próprio de avaliação: Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba” (IDEPB); “Prêmios Escola de Valor” e “Mestres da Educação”; e “Programa Soma – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba”.

O estado da Paraíba foi governado, no período 2011-2018 pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), em coligação com partidos de diferentes orientações políticas. No documento “Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional – Projeto Brasil: princípios e diretrizes” (s. d.), o PSB apresenta como uma de suas prioridades a instituição de políticas de avaliação estandarizadas da educação e de reconhecimento do mérito de seus profissionais por meio do pagamento de premiações e bônus financeiros vinculados ao alcance de metas estabelecidas externamente.

No ano de 2015, o Sistema Avaliando o IDEPB foi regulamentado por meio da Portaria n.º. 368, de 14 de julho de 2015. O IDEPB, assim como o IDEB, combina indicadores de desempenho e fluxo escolar, visando a oferecer informações para subsidiar a definição de políticas públicas. Também são aplicados questionários contextuais.

Os Prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, instituídos pela Lei n.º. 9.879, de 13 de setembro de 2012, visam ao fomento, à seleção, à valorização e à premiação das práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas dos profissionais de educação, em exercício nas escolas públicas estaduais de educação básica (PARAÍBA, 2012). O Prêmio Escola de Valor concede o 14º salário para todos os profissionais das escolas que comprovem crescimento dos resultados do IDEB, no IDEPB e índices de qualidade da educação. Já o Prêmio Mestres da Educação concede o 15º salário a professores que tenham projetos selecionados e laureados.

O SOMA contempla as seguintes ações: implantação do Sistema de Gestão e Informação (SABER); implantação de programa de Desenvolvimento Profissional – formação e certificação de gestores, sob responsabilidade do CAED; formação de Professores Alfabetizadores, responsabilidade das universidades públicas do estado; distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização; avaliação de Desempenho de Estudantes da Rede Pública: realização de avaliações formativas e somativas para os estudantes do 1º ao 3º Anos; e avaliações somativas para estudantes do 5º e do 9º anos do EF, sob a responsabilidade do CAED; e monitoramento das Ações de Alfabetização e Letramento (PARAÍBA, 2017). Dos 223 paraibanos, 219 aderiram ao Pacto no ano de 2017.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto aponta a centralidade das iniciativas de avaliação externa e de responsabilização na educação sob a responsabilidade do governo do estado da Paraíba. Esta ênfase é observada na criação de um sistema próprio de avaliação, o IDEPB, no ano de 2012,

com a definição e metas e o monitoramento dos resultados nas escolas da rede estadual e das ações das escolas para a elevação dos índices por meio do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e, inclusive, as municipais pela instituição do SOMA. A implantação e o fortalecimento de programas de premiação dos profissionais da educação pelo cumprimento de metas, que se deu por meio dos prêmios “Mestres da Educação” e “Escola de Valor”, que instituíram políticas de responsabilização e de prestação de contas na educação básica paraibana.

A utilização dessas iniciativas expressa o uso dos resultados nas avaliações externas com consequências fortes, ou de 3ª geração, conforme explicam Bonamino e Sousa (2012), pois vinculam o pagamento de bônus à obtenção de resultados nas avaliações estandardizadas.

Tais medidas vêm sendo implantadas com a participação do setor privado, em sentido estrito, e de fundações e institutos, em várias políticas. A atuação do setor privado tem como exemplo a contratação do CAED para a realização da avaliação externa, com um sistema de gestão e, ainda, para a oferta de formação para gestores do sistema e das escolas. A análise dessas iniciativas consiste no conteúdo do texto completo.

## REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.*

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). 2018. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2019.*

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: INEP, 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado do Desenvolvimento e Articulação Municipal. *Edital nº 001/2017, SOMA – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba*. 2017c.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria nº 368, 14 de julho de 2015*. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. Diário Oficial do Estado da Paraíba nº. 15.880, de 15 de julho de 2015, p. 15.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 368, 14 de julho de 2015. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. *Edital 014/2012*. Prêmio Mestres da Educação. Paraíba, 2012.

PARAÍBA. *Edital 013/2012*. Prêmio Escola de Valor. Paraíba, 2012.

PARAÍBA. Assembleia Legislativa. *Lei nº. 9.879*, de 13 de setembro de 2012. Institui no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências. 2012.

PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO (PSB). Fundação João Mangabeira. *Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional – Projeto Brasil: princípios e diretrizes*. s. d. 120p.

## - VI -

**PREMIAÇÕES ASSOCIADAS ÀS POLÍTICA DE  
AVALIAÇÃO: A PERCEPÇÃO DE ESCOLAS CEARENSES****Carlos Henrique Viana Dias**Universidade Estadual do Ceará  
carlosvianadh@gmail.com**Willana Nogueira Medeiros Galvão-**Universidade Estadual do Ceará  
willananogueira@hotmail.com**Sofia Lerche Vieira**Universidade Estadual do Ceará  
sofialerche@gmail.com**INTRODUÇÃO**

Esse trabalho é fruto de resultados preliminares de estudo mais amplo intitulado “Política Educacional, Cidadania Global e Diversidade Territorial: expedição escolas do Brasil”, que tem como objetivo analisar a articulação entre diferentes esferas e etapas da política educacional, focalizando 12 escolas localizadas em diferentes unidades da federação. Investigou-se inicialmente, em função do pré-teste, duas escolas, sendo uma de ensino médio e uma de ensino fundamental localizadas em dois municípios cearenses: Caucaia e Maracanaú.

O presente texto, se propõe, então, a investigar a percepção de diretores e professores dos dois municípios em relação às políticas de premiação associadas às avaliações externas que chegam às escolas. Para tanto, se apoiou em um roteiro de entrevista semi-estruturado onde os dados qualitativos foram analisados à luz da bibliografia da área.

A cultura de avaliação começa a ganhar destaque no Brasil a partir da década de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse

contexto o Ceará foi um dos pioneiros entre os estados brasileiros a desenvolver uma iniciativa própria, com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é criado e passa a associar os dados relacionados ao fluxo escolar e as médias de desempenho em avaliações nacionais (Prova Brasil), com o intuito de possibilitar a comparação entre estados, municípios e escolas.

Tal possibilidade ampliou a utilização desses dados pelas Secretarias de Educação e escolas que começaram a direcionar suas propostas pedagógicas e a estabelecer estratégias para o alcance das metas traçadas.

No Ceará, o SPAECE se configura como a principal avaliação externa aplicada nas escolas públicas, já consolidado, tem repercutido no fazer cotidiano dessas instituições, impulsionando políticas que visam a melhoria da educação. No entanto, também tem desencadeado políticas de responsabilização/premiação, fato que será discutido a seguir.

## **O SPAECE E SUAS PREMIAÇÕES: ALGUMAS REFLEXÕES**

Em 2007, no governo Cid Gomes, entrou em vigor uma lei que alterou a distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS (Lei nº 14.023/2007). Com esse novo dispositivo, o imposto dos municípios passou a ser distribuído em função dos resultados obtidos nas áreas de Educação, Saúde e Meio Ambiente. Desse modo, os municípios que alcançam melhores resultados escolares recebem maior repasse de ICMS.

Além do repasse de ICMS aos municípios, as escolas contam ainda com o Prêmio Escola Nota 10 instituído pela Lei 15.923 de 2015, política indutora de melhoria e apoio a escolas com baixos resultados, atrelada aos resultados do SPAECE, através das ações técnico-pedagógicas. Para eleger as escolas são definidos critérios de alcance de resultados, quantidade de alunos participantes das avaliações e ausência de distorção idade-série. As 150 melhores escolas devem apoiar as 150 com mais baixo resultado para melhorar os resultados. O valor repassado equivale a multiplicação do número de alunos por valor *per capita* de mil reais, parcelado em duas vezes. (CALDERÓN *et al*, 2015).

Bonamino e Sousa (2012) afirmam que esse tipo de postura relacionada à premiação colabora para a criação de políticas de responsabilização, que em seu teor contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.



Sobre a vinculação das premiações aos resultados em avaliações externas, os sujeitos entrevistados explicam que:

É problemático por que o trabalho do professor pode ficar voltado apenas para a premiação. Por exemplo, outras áreas não são tão beneficiadas, como Português e Matemática porque elas serão avaliadas. Tem que ser levado em conta outros aspectos, por que o resultado é coletivo. (Professor\_EEM)

Sobre essa questão, Coutinho (2012) afirma que:

O modelo de avaliação em larga escala que foi implementado no sistema educacional brasileiro possui as seguintes características: ênfase nos resultados, ranqueamento das instituições, desarticulação com a autoavaliação da instituição escolar e, quanto ao currículo, uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e a 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. O professor condiciona a sua prática pedagógica às avaliações externas (p. 22).

Por outro lado, há professores que consideram a iniciativa positiva “Eu acho excelente. Quem não quer ganhar mais pelo resultado? É uma forma de levantar a escola e sua equipe. Quando ganhamos somos vistos”. (Professor\_EEF). Observa-se que a premiação tem sido considerada uma forma não apenas de arrecadar premiações mas também para fazer com que a escola e o município seja “visto” e valorizado. Ser premiado é alcançar um status social considerado positivo, no entanto, nem todos conseguem alcançar as metas estabelecidas e se sentem à margem do processo.

Os alunos com melhores resultados nas avaliações externas recebem ainda notebooks que são direcionados às escolas pela Secretaria de Educação. Sobre essa premiação os sujeitos entrevistados revelam que os atrasos na entrega desestimulam os alunos e, em alguns casos, não chegam até eles:

Eles não gostam porque eles não vêem o retorno, o SPAECE tem aquele prêmio do notebook, mas Ano passado, a escola recebeu os notebooks para entregar para os alunos que foram premiados em 2014. Em 2017 esses alunos já não estavam mais na escola, foram devolvidos 12, a escola recebeu 60, porque não foram mais localizados os alunos. (Gestor\_EEM)

Destaca-se o gasto público com premiações que, em alguns casos não chegam até os alunos e às escolas. Vidal e Vieira (2011) explicam que as iniciativas de premiação adotadas por grande número de Estados e Municípios, têm gerado padrões de conduta que se distanciam do princípio da gestão democrática, impondo uma cultura de gestão por resultados.

## CONCLUSÃO

As avaliações externas chegam às escolas independentemente de sua vontade. A comunidade escolar passa a ser responsabilizada por seus resultados, impulsionando a criação de ações e posturas com foco nos resultados imediatos. Com as avaliações e a busca de resultados, premiações passam a ser vinculadas às médias alcançadas pelas escolas e as instituições percebem nessa estratégia uma forma de valorização e alcance de status social. As escolas passam a ser vistas socialmente, o que acaba por destacar uma parcela pequena em detrimento do todo que permanece à margem e com dificuldades a serem enfrentadas.

A busca por resultados impulsiona o desenvolvimento de estratégias, no interior das escolas, que acaba por focar mais em determinadas disciplinas, em alguns casos, comprometendo o trabalho com as demais. Importante destacar ainda que as premiações podem atrasar e não chegar ao destino esperado. Assim, se faz necessário ampliar a discussão com o intuito de refletir sobre a forma como as avaliações tem chegado às escolas e como as premiações têm impactado na dinâmica das instituições.

## REFERÊNCIAS

CALDERÓN, I.; RAQUEL, B.; CABRAL, S.; O prêmio escola nota 10: meritocracia é cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**, v.23, n.87, p.517-540, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362015000200517&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362015000200517&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso: 24 jan. 2019.

CEARÁ. **LEI Nº 14.023, DE 17.12.07 (D.O. DE 19.12.07)** 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.

COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. **Anais do XVI ENDIPE**. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: < <http://www2.unimep.br/endipec/2973c.pdf>:. Acesso em: 24 jan. 2019.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L.. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em 10 municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011. Disponível em:< <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2019.

**- VII -****CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME):  
PARTICIPAÇÃO E MONITORAMENTO DO PLANO  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)****Cecília Barreto Almeida**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

ceciab@gmail.com

**Egeslaine de Nez**

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

e.denez@yahoo.com.br

**INTRODUÇÃO**

Esse artigo se reporta as pesquisas do projeto: “O conselho municipal de educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada do ensino”, o qual foi desenvolvido em parceria com várias instituições. No Mato Grosso, participa a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Barra do Garças. Em Minas Gerais, a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) foi a executora em Montes Claros.

O Estado de Minas Gerais possui 853 municípios o que expressa a diversidade, pois ao mesmo tempo que possuem regiões dinâmicas, com uma economia de alto nível contracenada com localidades onde a população vive em condição de pobreza. Montes Claros, está situada na Região do Alto Médio São Francisco, ao Norte do Estado, e desempenha a função de importante centro regional.

O CME foi criado pela Lei Nº. 3.809/2007, de acordo com as concepções prescritas na Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº. 9.394/96 e da proposta de reestruturação do sistema de ensino brasileiro. Conforme o Regimento Interno, no seu artigo 4º no exercício de suas atribuições, propugnará para que a educação seja direito de todos e assegurada mediante políticas econômicas, sociais e culturais,

visando garantir o acesso e permanência em uma educação contínua, de qualidade, sem qualquer discriminação, e garantir a gestão democrática nas escolas de seu sistema de ensino.

Já o Estado de Mato Grosso tem 141 municípios, dos quais 102 possuem CME institucionalizado. Apenas 20 desses, têm Sistema Municipal de Ensino próprio (UNCME, 2017). Fato que se torna extremamente relevante enquanto reflexão analítica da constituição dos conselhos municipais matogrossenses. É imprescindível destacar que o CME deve ser constituído por indivíduos que assumem diversas responsabilidades, principalmente no que tange a discussão e participação dos processos de implementação de políticas públicas municipais.

O estudo em Mato Grosso aborda o município de Barra do Garças, na Região Centro-Oeste do Brasil, sendo o nono município mais populoso do Estado. Criado em 1924, é um pólo regional, sendo a principal cidade do Vale do Araguaia. O conselho foi criado pela Lei Nº. 043/1997. Posteriormente, em 1998, a Lei Complementar Nº. 047 reestruturou o conselho e dispôs sobre sua composição e competências. Já o Sistema Municipal de Educação constitui-se através da Lei Nº. 2.095 desse mesmo ano.

A UNCME destaca a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar para o monitoramento dos Planos de Educação. Essa tem sido a motivação de 91 conselhos municipais de educação no Brasil, que vem aderindo à proposta de regulamentação da autoavaliação participativa das escolas (UNCME, 2019). A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, com observações *in loco*, o objetivo deste artigo foi verificar se esses dois conselhos desenvolvem essa atividade nos referidos municípios citados.

## **PARTICIPAÇÃO E MONITORAMENTO**

A Constituição Federal de 1988 sugere uma perspectiva direta de participação nas instâncias decisórias. Segundo Gohn (2011) as décadas de 80 e 90 foram um período de grandes mobilizações, de massas e de minorias organizadas, populares e de outras categorias sociais. “Essa tensão é mais perceptível em âmbito local, onde os atores sociais se relacionam mais diretamente e onde reconfigurar as formas e culturas políticas tradicionais, carregadas de estruturas clientelísticas e patrimonialistas, é uma tarefa bem mais difícil” (p. 42). O grande desafio era articular um nível de participação com qualidade nas instâncias decisórias.

A participação é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Dependendo da época e da conjuntura histórica, aparece associada a outros termos, tais como: democracia, representação, organização,

conscientização, cidadania, entre outras. Historicamente, vários foram os teóricos que fundamentaram o sentido atribuído a ela. Assim, é compreendida como imperativo nas relações sociais vigentes, que dá uma possibilidade de democratizar o Estado.

Ao longo dos anos, se tornou um dos principais termos articuladores no repertório das demandas e movimentos sociais. Demo (1988) assinalou que a participação envolve não apenas a demanda, mas também a criação de canais; disso resultou a discussão sobre como e quais seriam esses canais, entre eles os conselhos municipais de educação. A criação desses novos canais colocou os sujeitos como “mandatários” em novas arenas de luta no interior dos órgãos públicos, nas salas e gabinetes estatais. O debate da passagem de uma fase da participação como simples pressão constituição para outra aprimorada, buscava subsidiar as aplicações da participação.

As políticas públicas educacionais têm ao longo do tempo construído programas que busquem uma educação de qualidade socialmente referenciada, porém, ao implementar essas políticas não se obtêm uma participação realmente democrática, como pode ser percebido principalmente na questão do monitoramento no Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir dos intensos debates que ocorreram nas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que contavam com a participação de sindicalistas, professores, pais, representantes de comunidades e de outros espaços, surge o PNE. Foi implementado no dia 25 de junho de 2014, quando a Presidenta Dilma, sancionou a Lei Nº. 13.005, e em conformidade com o disposto no Artigo 214 da Constituição Federal, estabeleceu sua vigência, por 10 anos. Sua estrutura é vasta, estabelecendo 20 metas cobrindo todos os aspectos, desde a pré-escola até a capacitação profissional, e não menos que 253 estratégias para alcançá-las (BRASIL, 2014).

Vale ressaltar que o resultado final do PNE trouxe alterações que distanciam e deturpam as versões iniciais elaboradas coletivamente pelos sujeitos sociais. Algumas das proposições expressa de forma discreta, mas inferior à proposta dos movimentos sociais, que almejavam ações mais concretas para a valorização docente, formação profissional, aumento do financiamento da educação, entre outras metas.

Um dos seus objetivos é intensificar a criação de uma política nacional para a formação continuada de professores e profissionais da educação. Também visa aumentar o salário médio docente. Porém, o que se observa, é a dificuldade dos governos e autoridades para alcançar cada meta, a precarização da profissão crescendo a cada ano, advinda de uma reestruturação do mercado capitalista, que caracteriza uma política de desvalorização, tanto financeira como na representatividade social (BRASIL, 2014).

Fundamentalmente, o CME deveria servir como um reforço para a aplicação e a constituição de reflexões pertinentes a educação em espaços que possam compreender toda a comunidade escolar. Entre inúmeras outras funções, organizaria o monitoramento.

Em Barra do Garças, o CME já foi mais ativo com relação ao objetivo deste artigo. No PNE anterior, observou-se uma ampla participação do mesmo, o que não acontece da mesma forma no atual. Já em Montes Claros, houveram reuniões para estudar uma forma de monitoramento com muitos envolvidos e interessados. Destaca-se um compromisso da presidente do conselho em organizar todo processo de estudo para que possam efetivar a implementação.

## CONCLUSÕES

Os conselhos são ocupados por indivíduos que se compreendam enquanto sujeitos históricos, capazes de mudar e construir a legitimidade deste espaço de controle com atitudes democráticas, em favor da cidadania e dos direitos humanos. Todavia, nem sempre conseguem desenvolver suas funções, seja por motivos alheios a sua vontade, como também por motivos políticos.

Segundo o Observatório do PNE (2019), busca-se um instrumento de controle social (para que o cidadão possa acompanhar o cumprimento das metas - e apoiar os gestores). Nesse contexto, os CME deveriam verificar e analisar a execução e implementação das metas nos municípios. Mas, o trabalho é árduo e deve ser contínuo para essa atividade como pode ser observado nas ações dos conselhos analisados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2015.

DEMO, P. **Participação é conquista:** noções de política social participativa. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OBSERVATÓRIO do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNIÃO Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Disponível em: <http://www.uncme.com.br/?pag=11&men=379>. Acesso em: 23 mar. 2017.



## - VIII -

## A POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL E A DIALETICIDADE ENTRE DEMOCRATIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL: O CEARÁ E A GESTÃO POR RESULTADOS

Clarice Zientarski

Universidade Federal do Ceará

[clariczientarski@yahoo.com.br](mailto:clariczientarski@yahoo.com.br)

### INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa (UFC/CNPQ), que se encontra em andamento no estado do Ceará, que tem por objetivo analisar a *accountability* nas políticas educacionais – identificadas como políticas de regulação por resultados na educação básica –, bem como a emergência e centralidade do conceito de governança no contexto das reformas do Estado brasileiro assentada no desenvolvimento da *New Public Management* (Nova Administração Pública), com suas implicações na esfera da educação. Para atingir o propósito da pesquisa, tem-se, inicialmente, como recorte analítico as repercussões da *accountability* na configuração de arranjos institucionais na Gestão Democrática da educação básica pública, na esfera municipal de Fortaleza/CE, durante o ano de 2018 e 2019 e em outros cinco municípios do Ceará (que apresentam os maiores índices do IDEB) nos próximos dois anos. As bases categoriais deste estudo – políticas educacionais, governança, *accountability*, gestão democrática e regulação por resultados – inserem-se no escopo das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos de Política e Gestão Educacional – GEPGE (FACED/UFC)<sup>4</sup> – em parceria com a UFC, municípios cearenses e UNCME<sup>5</sup>, bem como o desdobramento e ampliação das pesquisas realizadas pelo Grupo Rede Mapa – Gestão Democrática do Ensino Público – que se realiza em parceria com o CNPQ e 7 (sete)

---

<sup>4</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores – GEPGE / UFC / CNPQ.

<sup>5</sup> União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação Sede/Núcleo Ceará.

universidades brasileiras. A trajetória dos estudos e pesquisas, portanto, vêm concentrando-se na tríade: Política educacional (em seu conjunto), *Accountability* e Gestão Democrática.

No âmbito da Gestão Democrática, embora os estudos encontrem-se significativamente avançados, com vasta literatura produzida, as práticas clientelísticas, neopatrimonialistas e oligárquicas e suas conexões com a educação no Brasil e especialmente no Ceará, ainda carecem de estudos mais específicos. Nesse contexto, a pesquisa que está sendo realizada parte das seguintes questões: Quais os impactos da *accountability* educacional e do mecanismo de responsabilização sobre as políticas educacionais brasileiras voltadas para o ensino fundamental? Quais as conexões entre o fortalecimento da Democracia moderna e o uso da regulação por resultados, envolvendo o governo nacional e os governos subnacionais? Em que medida a responsabilização, prestação de contas e avaliação tem afetado o princípio da “gestão democrática do ensino público na educação básica” no Ceará? Os princípios do gerencialismo e das peculiaridades políticas brasileiras se fazem presentes na conjuntura da *accountability* educacional nos governos atuais? Estes questionamentos, de uma maneira geral, conduzem à elucidação do objeto e dos objetivos da pesquisa acima identificada.

## **A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: BREVÍSSIMAS INTERLOCUÇÕES**

Vianna (1995 e 2000), aponta a relevância da avaliação educacional na formulação de novas estratégias globais em decorrência das grandes transformações estruturais geradas pelas mudanças macroeconômicas da segunda metade do século XX, com a crise do modelo do Estado do Bem-Estar Social, embora ela tenha se desenvolvido nos Estados Unidos. A partir da nova organização global a *accountability* vai transformando-se no vernáculo reformista do Estado moderno, tendo em vista o fato de exprimir o traçado de políticas que unem a lógica da Nova Administração Pública com os princípios de reforma do Estado, sob a égide do neoliberalismo. Neste prisma, passa-se a vincular os resultados de avaliações em larga escala com responsabilização, à melhoria da qualidade educacional<sup>6</sup> em consonância com uma gestão orientada por resultados (AFONSO, 2009, 2009a, 2010, 2010a).

A *accountability*, enquanto “sistema de responsabilização” é um conceito polissêmico e sem tradução específica para o português e está relacionada à ampliação da Democracia

---

<sup>6</sup> Segundo o Ideb, entre as 100 melhores escolas públicas do país, 77 são do Ceará. O Estado ocupa as 24 primeiras posições, no que se refere aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. (O POVO, Jornal, 09/09/2016).

Liberal Burguesa, tendo como corolário a busca da eficiência na gestão pública – princípio relacionado à autonomia e à avaliação sistemática (*assessment*) dos resultados. Seus mecanismos de controle – prestação de contas e avaliação – abriram espaço para a avaliação no campo educacional vinculada a *standards* de desempenho, ligados a princípios como custos, eficiência, eficácia, flexibilidade e transparência (MATIAS-PEREIRA, 2008), que adquirem um valor estendido aos olhos de quem considera a gestão privada superior à da pública (LESSARD; CARPENTIER, 2016).

É nessa intrincada tessitura que a *accountability* assume, desde a década de 1990, um caráter pragmático de extensão mundial, em fase das políticas macroeconômicas e educacionais ditadas pelo protagonismo político-ideológico do Grupo do Banco Mundial – GBM. A influência dessas práticas administrativas sobre os sistemas educacionais nacionais ou subnacionais tem reverberado na adoção de avaliações em larga escala, no uso de exames padronizados (estandardizados), na mensuração de desempenho de aprendizagem e da divulgação de seus resultados, resultando no mecanismo de ranqueamento escolar. Tais políticas tem impingido à educação uma subordinação à programas de responsabilização, vinculados à lógica do Estado Gerencial-Avaliador, cujas consequências (premiação ou punições) estão relacionadas ao alcance de metas estabelecidas.

Esses impactos reverberam nas medidas de valor agregado, que responsabilizam o professor e a escola pelo sucesso ou fracasso educacional. Na ampliação dos rankings e ampliação dos testes avaliativos, pelos quais a sociedade toma ciência das escolas eficientes e das inaptas, gerando uma condescendentes com as soluções governamentais.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os dados iniciais obtidos por meio da pesquisa sinalizam para o fato de que o estado do Ceará, se colocou como um dos precursores na implantação do modelo *accountability* escolar, pois vem, desde o início dos anos 1990, fortalecendo a cultura de avaliação e gestão por resultados, fazendo uso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará -Spaee- (o Spaee caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos aprendizes do ensino fundamental e do ensino médio em Língua Portuguesa e em Matemática (CEARÁ, 2013)), para emitir rankings, classificações e prêmios. Esse sistema avaliativo, consiste na aplicação de testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem. Para tanto, emprega critérios que determinam se as escolas apresentam desempenho desejável ou insuficiente, os quais podem gerar

consequências com nível de pressão/consequência mais altos, high-stakes, e mais baixos, low-stakes<sup>5</sup> – ou brandas –, para os membros da equipe escolar. No município de Fortaleza os índices também assumem o maior destaque na rede escolar. Dentre os aspectos elencados pela SME/Fortaleza, que elevam os resultados são: gestores escolhidos por mérito, por meio de processos seletivos, além da garantia do Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE); o Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed) como políticas de incentivos às escolas e reconhecimento do trabalho e dos bons resultados; o uso do material estruturado aplicado e as ações do Aprender Mais como iniciativas importantes para a evolução nos indicadores; a criação do sistema de monitoramento da frequência diária, o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (Saef) e a busca ativa como elementos importantes de diagnóstico, monitoramento e intervenção no Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, se compreende que o estado do Ceará, assim como o município de Fortaleza, dedicam total atenção à busca por resultados e compreendem gestão escolar democrática como um processo seletivo, por mérito, para escolha dos gestores das escolas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010b.

LESSARD, Claude. CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2016.

MATIAS-PEREIRA, José. Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Europeia. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 61-82, jan./fev. 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 12, pp. 7-27, 1995.

## - IX -

**PERSPECTIVA(S) E FORMA(S) DE *ACCOUNTABILITY*  
NOS CAMPOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA  
EDUCAÇÃO**

**Claudius Vinicius Souza Oliveira**  
UFT/Brasil  
[claudiuns.vinicius@mail.uft.edu.br](mailto:claudiuns.vinicius@mail.uft.edu.br)

**Ana Cléia Gomes da Silva**  
UFT/Brasil  
[anacleiag@mail.uft.edu.br](mailto:anacleiag@mail.uft.edu.br)

**INTRODUÇÃO**

A pesquisa aborda discussões voltadas para a compreensão das políticas de *accountability* na administração pública e no campo da educação, indagando quais são a(s) perspectiva(s) e a(s) forma(s) de *accountability* nestas áreas.

Assentando-se em pesquisa bibliográfica, tem por objetivo apreender a(s) perspectiva(s) que a *accountability* vem assumindo no campo da administração pública e da educação brasileira.

O trabalho propõe uma reflexão tendo como ponto fundamental apreender os propósitos reais a que se destinam a *accountability*, sobretudo no campo da educação, com suas influências da administração. Isto, considerando que compreender a situação da educação com a aplicação de instrumentos avaliativos comuns, em um universo multifacetado e sem observância das diversidades regionais é, possivelmente, uma forma inapropriada.

***ACCOUNTABILITY* E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

A aplicação da *accountability* na gestão pública, segundo teóricos, possibilita instrumentalizar profissionalmente as prestações de contas, ampliando a transparência,

facilitando o acompanhamento da sociedade e a fiscalização e, posteriormente, responsabilizar a quem de direito cometa um ato não probado no exercício da sua gestão.

A concepção de compreensão de *accountability* como o programa capaz de trazer a devida transparência para gestão pública é destacado por ARAÚJO (2002, p. 17):

*Accountability* é um conceito novo na terminologia ligada à reforma do Estado no Brasil, mas já bastante difundido na literatura internacional, em geral pelos autores de língua inglesa. Não existe uma tradução literal para o português, sendo a mais próxima “a capacidade de prestar contas” ou “uma capacidade de se fazer transparente”. Entretanto, aqui nos importa mais o significado que está ligado, segundo Frederick Mosher, à responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo ou à transparência nas ações públicas.

*Accountability*, na perspectiva contemporânea, está diretamente ligada a uma administração pública transparente, na qual o governo tem a obrigação de prestação de contas das suas ações, sendo o gestor responsabilizado por suas atividades gestoras e as consequências, permitindo que a sociedade possa fazer o devido acompanhamento.

Todavia, *accountability* é um conceito ainda não definido claramente, conforme discute Araújo (2002, p.17, *apud* RIBCZUK; NASCIMENTO, 2015, p.7):

[...] é um conceito novo na terminologia ligada à reforma do Estado no Brasil, mas já bastante difundido na literatura internacional, em geral pelos autores de língua inglesa. Não existe uma tradução literal para o português, sendo a mais próxima “a capacidade de prestar contas” ou “uma capacidade de se fazer transparente.

Mesmo inexistindo uma tradução para a língua portuguesa, o termo, em sua ampla abrangência, deixa claro o envolvimento entre a população e a administração pública. *Accountability* é a condensação dos princípios constitucionais que regem a administração pública sobre a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (LIMPE), sendo assim, a forma cultural de compreensão do Estado Democrático de gestões responsáveis e povo participativo (MARTINS, 2005, s/p).

Assim, a aplicação da *accountability* na gestão pública é considerada de extrema importância, para evitar distorções significativas na implementação das políticas públicas, pois os interesses sociais não devem ser preteridos em razão de atendimentos a particulares ou de pequenos grupos.

Existem algumas classificações para *accountability*, sendo a mais utilizada a que a compreende em duas vertentes, a vertical e a horizontal, uma divisão conceitual atribuída ao cientista político argentino O'Donnell (CENEVIVA, 2006, p.5).

Guillermo O'Donnell (1998, 1999 e 2003) foi, seguramente, o pioneiro na distinção e conceituação de diferentes formas de *accountability*. Sua classificação, considerada até hoje uma das principais referências na literatura de ciência política, estabelece uma diferenciação espacial entre *accountability* vertical e *accountability* horizontal.

A *accountability* vertical é a compreendida como aquela realizada pelos cidadãos desde o exercício democrático do voto, as gestões compartilhadas, os instrumentos de consultas como plebiscitos, além dos controles sociais. *Accountability* horizontal, por sua vez, é fiscalização realizada entre os entes públicos ou agências independentes, como, por exemplo, os Tribunais de Contas.

## **ACCOUNTABILITY E EDUCAÇÃO**

Políticas de *accountability* têm sido utilizadas no campo da educação, em especial, nos processos avaliativos em larga escala, simplificando as realidades sociais aos resultados alcançados, considerando-a como uma forma de prestação de contas por parte das unidades escolares e pelos profissionais dos trabalhos realizados, e, em alguns casos, valorizando as metas desejadas alcançadas e punindo aos que não atingem a média estabelecida.

Sobre os cuidados com a *accountability*, Afonso (2009, p. 15) destaca:

[...] *accountability* implica frequentemente uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, bem como possibilidades diferenciadas de justificação e fundamentação, no caso dos professores, por exemplo, a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos directores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes).

A avaliação, para acompanhamento de resultados, precisaria observar as particularidades, tendo objetividade nos instrumentos e no processo, assim como preconiza a *accountability* ser, sobretudo transparente.



A perspectiva mercantil estabelece as bases para a convergência entre gestão e gerencialismo e, nesse sentido, para a adoção do modelo gerencial de gestão à educação e à escola. Nesta lógica, o modelo de gestão, passa a se basear pela articulação de formas de planejamento e avaliação centralizados, associados a processos de desconcentração. De maneira complementar, realiza-se a ressignificação de termos e concepções. (FERNANDES; LAGARES, 2013, p.9).

Neste sentido, há a obrigação de responder pelo ato praticado, contudo, o objetivo da *accountability* como ferramenta de avaliação não pode ser prejudicial, criando desigualdades.

Os interesses políticos direcionadores da *accountability* em avaliações, conteúdos programáticos, devem, eminentemente, ser coletivos, portanto, explicitados ao público.

## CONCLUSÕES

O discurso das administrações públicas fundamentado na *accountability* é dar maior transparência as políticas públicas e, no campo da educação, de valorização dos profissionais, de melhoria da qualidade do ensino, identificando as necessidades de cada instituição. Todavia, observa-se a presença de uma perspectiva de controle e punição na educação e nas escolas, afastando-se, assim, da discussão democrática.

Desse modo, reitera-se a pergunta em relação ao sentido da *accountability* e a forma de avaliar realidades educacionais complexas e distintas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.

ARAÚJO, V. de C. **A conceituação de governabilidade e governança, da sua relação entre si e com o conjunto da reforma do Estado e do seu aparelho**. Brasília: ENAP, 2002.

CENEVIVA, Ricardo. ***Accountability*: novos fatos e novos argumentos – uma revisão da literatura recente**. Encontro de Administração Pública e Governança, São Paulo, 22 a 26 de novembro de 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENAPG118.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro 2019.

MARTINS, Laís Karine Sardá. **Portais da Transparência da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016: Funcionalidades, limitações e**

potencialidades. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15503350-Universidade-federal-de-santa-catarina-centro-socioeconomico-departamento-de-ciencias-contabeis-lais-karine-sarda-martins.html> . Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

FERNANDES, Katya Lacerda; LAGARES, Rosilene. Projeto Societário e Educação: A Gestão Educacional na Primeira Década do Século XXI. **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**, dias 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/KatyaLacerdaFernandes\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/KatyaLacerdaFernandes_GT5_integral.pdf). Acesso em: 06 de janeiro de 2019.

RIBCZUK, Paula; NASCIMENTO, Arthur Ramos do. Governança, Governabilidade, Accountability e Gestão Pública: Critérios de Conceituação e Aferição de Requisitos de Legitimidade. **Revista Direito Mackenzie**, v. 9, n. 2, p. 218-237, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/claud/Downloads/10112-41287-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/claud/Downloads/10112-41287-1-PB%20(1).pdf) . Acesso em: 12 de janeiro de 2019.

- X -

## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

**Cleunice de Oliveira**

. SME - Soledade/RS [cleuadoracalculo@hotmail.com](mailto:cleuadoracalculo@hotmail.com)

**Clessi Verginia Lando**

. SME - Soledade/RS [verginialando@hotmail.com](mailto:verginialando@hotmail.com)

**Eliara Zavieruka Levinski**

. Universidade de Passo Fundo/RS [eliara@upf.br](mailto:eliara@upf.br)

### INTRODUÇÃO

Diante das transformações históricas a escola brasileira, permanentemente é desafiada para promover um ensino de qualidade, que contribua para a formação de um cidadão reflexivo, culto e autônomo com condições de participar de forma consciente na transformação da sociedade a qual faz parte.

Inquietações e motivos não faltam para pensar sobre a forma como o ensino está sendo desenvolvido na relação com as políticas educacionais e o cenário socioeconômico. Observa-se que não é raro resultados de avaliações externas apontarem fragilidades no que diz respeito aos conhecimentos, que precisam fazer parte da formação escolar dos alunos e as dimensões administrativas e técnicas da instituição, muitas vezes sem o devido diagnóstico da realidade e das condições de existência da escola. Mas o que é considerado nas avaliações? Os sujeitos da escola sabem das intenções, conteúdo e procedimentos da avaliação aplicada? Para que servem os resultados obtidos no cotidiano da escola? Será que o processo de avaliação materializado está associado ao projeto político-pedagógico da escola? Como a escola se avalia? Esses questionamentos nos impulsionam para refletir e buscar algumas explicações sobre a avaliação institucional no cotidiano escolar, visto que nos deparamos com essa realidade e pelo fato do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Soledade/RS desejar avaliar-se e avaliar, no intuito de qualificar o ensino público municipal.

Diante dessas e outras inquietações realizamos o trabalho final de curso<sup>7</sup>, com base na pesquisa bibliográfica e, nesse momento, apresentamos um recorte para compreender a avaliação institucional escolar em uma perspectiva democrática.

## DESENVOLVIMENTO

A avaliação institucional em nosso país ainda é uma prática recente, principalmente em relação à educação básica. Apesar da avaliação institucional estar presente nas legislações e o cotidiano do ensino-aprendizagem apontar como necessária, ainda nas escolas carece de um lugar e reconhecimento como indicação de qualidade do trabalho.

Nesse contexto, a escola entendida como a apropriação da cultura e com finalidade não mensurável, desenvolve múltiplas ações para efetivar o processo de ensino-aprendizagem, porém encontra dificuldades para, com indicadores e argumentos, avaliar o seu próprio trabalho, ainda mais em uma perspectiva democrática.

A avaliação institucional, parte do processo de gestão, está vinculada às decisões e intencionalidades. Lück observa que

a avaliação institucional corresponde a um processo que se integra ao planejamento educacional, dele emergindo e a ele remetendo, como também a processos de monitoramento que acompanham objetivamente as práticas educacionais, estabelecendo relação entre estas e os seus resultados, contribuindo dessa forma para apontar transformações e correções de rumos necessárias durante a sua condução, de modo a garantir sua maior efetividade. (2012, p.30-31)

Esse entendimento adquire sentido na medida que a instituição, com seus pares, a reconhece pelo compromisso social e pela inconclusão do processo educativo.

Barreto (2001) também colabora nessa discussão e afirma que a proposta de avaliação institucional enfatiza o diálogo, a participação, a elaboração coletiva das propostas de mudança, o estabelecimento de relações menos fortemente hierarquizadas e mais democráticas entre as instâncias. Nessa perspectiva, no processo de avaliação institucional a autoavaliação possibilita à escola se observar, observar, interpretar, discutir e decidir sobre as ações que podem ser ratificadas e quais necessitam de recriação.

De acordo com Brandalise a autoavaliação é assim concebida

---

<sup>7</sup> A pesquisa foi realizada e concluída em 2017 para constituir o trabalho final do curso de Pós-graduação *lato sensu* - Especialização em Políticas e Gestão da Educação, na modalidade *In Company* entre a Prefeitura Municipal de Soledade e Universidade de Passo Fundo, RS.

É um processo necessário para compreender a dinâmica institucional, que pode e deve ser útil para a escola, desde que não se traduza apenas na identificação de pontos fortes e de fragilidades, mas, também, na elaboração de recomendações que deverão ser consideradas na proposição de melhorias qualitativas para a instituição. Trata-se da utilização dos resultados para a elaboração dos planos de ação para o desenvolvimento da escola. É, portanto, na mobilização dos resultados que reside a utilidade da autoavaliação. (2010, p.327).

Essa perspectiva implica na escola decidir, diante do seu projeto político-pedagógico, tornar transparente o seu próprio fazer com a comunidade, envolver os segmentos nas decisões e materialização das ações e fazer o exercício da humildade pedagógica ao ser, simultaneamente, investigadora e investigada.

Nesse sentido, a avaliação institucional colabora e potencializa a gestão democrática, pois congrega os segmentos da escola em torno de projeto, oportuniza o exercício da cidadania, compartilha diferentes percepções e possibilita encontrar estratégias para a permanente melhoria do ensino-aprendizagem.

Entre outras, essas compreensões sobre avaliação institucional e autoavaliação escolar fazem parte e balizam discussões do Sistema Municipal de Ensino, que processualmente está debruçado para efetivar um ensino público de qualidade para a maioria das crianças soledadenses. No conjunto dos projetos e práticas, criou a Lei de Gestão Democrática no Sistema Municipal de Ensino de Soledade nº 3812/2016, constituiu o programa de formação continuada dos professores, professores gestores e servidores tendo como objeto de reflexão e teorização da prática pedagógica. Ainda, mobilizou as comunidades escolares para a construção do projeto político-pedagógico, está projetando a autonomia financeira das escolas e o fortalecimento dos colegiados, mesmo em um cenário brasileiro que intenciona minimizar o direito à educação e os processos democráticos.

Nesse cenário, para sustentar e ressignificar a escola com a qualidade necessária, fortalecer e rejuvenescer a gestão democrática, consideramos fundamental um processo de avaliação institucional e de autoavaliação ancorado no projeto político-pedagógico, produzido pelo coletivo da escola com práticas de observação, escuta, diálogo, acompanhamento, teorização e sistematização, onde todos tornam-se cúmplices do pensar, do fazer e do avaliar.

Diante dessas compreensões e, em especial, da decisão político-pedagógica do coletivo do SME em constituir um sistema próprio de avaliação institucional e de autoavaliação, está o desafio de encontrar os mecanismos e instrumentos que possibilitem a materialização dessa dimensão do processo educativo escolar.

## CONCLUSÃO

A avaliação institucional aos poucos vem sendo incorporada como um processo necessário à gestão como condição de melhoria em relação às políticas públicas educacionais.

A predominância até o momento é de avaliações externas promovidas por organismos oficiais, carecendo de um sistema de autoria das escolas, para um processo de avaliação e autoavaliação integrado, com vistas a identificar não apenas as potencialidades e fragilidades, mas as recomendações que deverão ser consideradas na proposição de melhorias qualitativas.

No processo de democratização da escola, a avaliação institucional e autoavaliação quando pensadas, discutidas e efetivadas pelo coletivo, potencializam os processos de formação e qualificam o compromisso social assumido historicamente. Além disso, reforçam a identidade e preservam a autonomia institucional.

Assim, avaliação institucional, em uma perspectiva democrática, é um processo complexo e necessário, não há um modelo ideal e único para as escolas. No entanto, quando as instituições com seus pares, sentem a ausência da avaliação para potencializar o próprio ofício, já se acena para o “vir a ser”. Junto ao desejo e a constatação de que é um mecanismo que impulsiona a qualidade do trabalho educativo escolar, urge criar dispositivos para avaliar, garantir condições de efetivação e sustentabilidade, assim como, apoio técnico, administrativo e pedagógico para o desenvolvimento das estratégias.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, ano XXII, [S.l.], n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3220/2360>. Ano 2010. Acesso em: 12/06/2017.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 (série cadernos de gestão volume VI).

SOLEDADE, Lei nº 3812, de 03 agosto de 2016. Lei de Gestão Democrática.

- XI -

## **ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE REGULAÇÃO DO SETOR EDUCACIONAL**

**Danyella Jakelyne Lucas Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco

[danyellagomespe@hotmail.com](mailto:danyellagomespe@hotmail.com)

**Elaine Suane Florêncio dos Santos**

Universidade Federal de Pernambuco

[elainesuane@hotmail.com](mailto:elainesuane@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

O debate acerca do papel do Estado e a efetivação de Políticas Públicas para a educação têm ganhado cada vez mais destaque na academia e proporcionado reflexões acerca do distanciamento entre as políticas públicas que são propostas pelo Estado, enquanto agente formulador e controlador dessas políticas, e o que os sujeitos, foco dessas políticas, propõem e lutam.

O presente trabalho se insere no campo das pesquisas em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e busca ampliar o enfoque teórico-epistemológico, considerando que a pesquisa em política deve estar para além da mera descrição dos fenômenos (TELLO e MAINARDES, 2015), de modo que o conhecimento produzido não se encerre em si próprio, mas que possibilite um novo olhar acerca dos processos de formulação e implantação de políticas públicas para a educação.

Nesse sentido, o estudo tem por objetivo discutir o papel do Estado frente à formulação de políticas e a regulação do Setor Educacional no Brasil, de modo a apresentar uma análise sobre as Reformas dos Sistemas de Ensino e o desenvolvimento do setor educacional no Brasil.

## ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E REGULAÇÃO DO SETOR EDUCACIONAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

A regulação do setor educacional passa a se estabelecer a partir das “normas que iriam determinar o funcionamento homogeneizado dos níveis de ensino e a formação dos agentes do sistema” (AZEVEDO, 2001, p. 31), que tem como marco institucional, dentre outros, a criação do Ministério da Educação e Saúde, as Leis Orgânicas do Ensino, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4024/1961. Tais ações se constituíram como avanços na regulação do Estado sobre o setor educacional.

Azevedo (2009) contribui para o debate acerca do papel do Estado promovendo um resgate histórico e conceitual dos termos Intervenção, como sendo a interposição ou ingerência do Estado na economia por meio de normas e regras, e Regulação, como sendo a ação de controlar, regular por meio de regras. A regulação é uma das formas assumidas pela intervenção e se faz presente em diversos setores. Tais conceitos se articulam com as novas configurações do Estado no controle da vida social e econômica por meio das políticas públicas.

Em relação à ação estatal, a regulação assume um papel relevante a partir da década de 1930 e se apresenta, em um primeiro estágio, como alternativa para a superação da crise de acumulação do capital e a fragilização dos ideais do liberalismo, enquanto ordem social desigual, uma vez que as forças livres do mercado implicam na necessidade de regulação econômica e social. No segundo estágio, o Estado assume o papel de agente regulador a serviço de determinado modelo de desenvolvimento econômico. Nesse contexto, os conceitos de Intervenção e Regulação se ampliam em função da ação do Estado de modo que se tornam complementares.

Para Azevedo (2009), a regulação se apresenta no sentido de que não apenas o marco regulatório da política educacional sustenta e dirige o modo de regulação, mas também a própria educação contribui para o modo de regulação que resulta em forças contraditórias e conflituosas. Nesse sentido, a regulação se configura partir das singularidades do contexto social e essa configuração demanda a presença de uma instituição forte que comande as ações voltadas para a manutenção da ordem: o Estado.

Ressalta, ainda, que a educação só se apresenta como questão nacional a partir do século XX, com a afirmação da ordem capitalista, e quando o campo educacional passa a ser estruturado como setor, dando início a sistematização das ações do Estado – a regulação (AZEVEDO, 2001). Destacam-se alguns aspectos históricos que prenunciavam o



surgimento da educação como questão nacional e o processo de constituição da educação como setor, a partir da própria estruturação do Estado-Nação, tais como: a ascensão do processo de modernização capitalista, a reconfiguração societária com a ascensão do operariado e a luta pelos direitos trabalhistas, dentre outros.

### **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REFORMA DOS SISTEMAS DE ENSINO: NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO**

As políticas públicas para dado setor emergem a partir das demandas tensionadas pela sociedade e as análises devem permitir compreender como tais políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais são os seus efeitos. Segundo Ball (2001), as políticas são compreendidas a partir de duas lógicas – global e local, que adotam aspectos comuns em suas diferenças. Essa articulação envolve estratégias de reformas genéricas que se constituem como um conjunto de tecnologias de políticas que buscam produzir ou promover “novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (p. 103).

O autor toma como referência o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que apresenta um novo paradigma da gestão pública pautado nos princípios da eficiência e da eficácia. O relatório resume, de maneira descritiva e prescritiva, o formato que as reformas devem assumir: ênfase nos resultados, substituição dos modelos hierarquizados por modelos descentralizados. O objetivo das reformas é a produtividade e a criação de um ambiente competitivo, no qual a figura do gestor é central. Esse cenário revela, para o autor, uma re-regulação, não pelo abandono dos mecanismos de controle por parte do Estado, mas pelo estabelecimento de uma nova forma de controle que implica em uma nova relação do Estado com o setor público.

Para Ball (2001), o novo paradigma se configura como um pacote de reformas na qual a mercantilização e a privatização são opções políticas e se baseia em três elementos: a forma do mercado, que se apresenta como um novo ambiente no qual são induzidas a cultura do auto-interesse; a gestão, que remodela as relações de poder e influencia como e onde as escolhas sobre as políticas sociais são realizadas; e a performatividade, na qual o desempenho representa uma medida de produtividade ou resultado.

As reformas sugerem uma “transferência” para os espaços locais a obrigatoriedade de criar mecanismos de gestão, controle e responsabilização, por meio de instrumentos gerenciais e dispositivos legais. Nesse contexto, se insere o Modelo Integrado de Gestão – MIG, que visa racionalizar o uso dos recursos e ampliar o desempenho do Estado na entrega

dos serviços de qualidade à sociedade; bem como o Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para educação (PMGP-ME) que se configura em uma subdivisão do MIG para o ambiente escolar, adotando o modelo gerencial e de responsabilização educacional como estratégias para acelerar o desenvolvimento da educação em Pernambuco.

## CONSIDERAÇÕES

A formulação e a implementação de políticas públicas com o propósito de ofertar uma educação de qualidade ainda se apresentam como desafios em todas as etapas de escolarização. O reordenamento ao qual o projeto de sociedade está subordinado implica em novas formas de definição e articulação entre o local e o global, de modo que a questão educacional passa a ser tão importante para o poder central a ponto de deixar para o poder local (escolas e professores) o tratamento dos problemas do processo de escolarização.

Nessa perspectiva, a escola, sobretudo a pública, tende a acompanhar o processo de mudança gerencial que ocorre em outros segmentos. Por sua dinâmica, a escola é uma organização formal com a qual a população tem o contato direto com o serviço prestado pelo Estado e, como tal, seu funcionamento segue regras definidas na legislação educacional.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; e GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, p. 95-106, jan/jul. 2009.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2. p. 99-116, jul./dez. 2001.

TELLO, Cesar, MAINARDES, Jefferson. **Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

**- XII -****PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ:  
IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO  
PRIORITÁRIA EM FAVELAS NA CIDADE DO RIO DE  
JANEIRO**

**Edson Diniz Nóbrega Junior** - PUC-Rio  
[edsondiniznobrega@gmail.com](mailto:edsondiniznobrega@gmail.com)

**INTRODUÇÃO**

O presente texto foi construído a partir de um capítulo de minha tese de doutorado em Sociologia da Educação Brasileira defendida na PUC-Rio, no ano de 2017. A intenção é apresentar criticamente o Programa Escolas do Amanhã(PEA) e, mais especificamente, sua ação conhecida como Bairro Educador(BE). Essas ações se enquadram no que a literatura classifica como “Políticas de Educação Prioritárias” (PEPs).

Examinar essas Políticas ajuda a entender os resultados das ações direcionadas a territórios específicos das cidades, sobretudo periferias e favelas. Ações que propõem aproximação maior das escolas com seus territórios e com as famílias de seus estudantes a partir da mobilização de recursos financeiros, pedagógicos e sociais.

O PEA foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) a um custo de 12 milhões de reais. Veremos que o Programa recebeu influências de políticas educacionais internacionais, e embora não tenha sido a primeira iniciativa no Brasil desse tipo foi uma das mais abrangentes.

**AS PRIMEIRAS AÇÕES DE POLÍTICA COMPENSATÓRIAS NO CAMPO DA  
EDUCAÇÃO**

Nos anos 1960, nos Estados Unidos, foram desenvolvidos alguns programas educacionais cuja função era atender estudantes de bairros pobres e ao público formado majoritariamente por negros.

Nesse sentido, Programas como os *Head Start* e *Title I* foram lançados. Tais Programas se inscrevem no contexto estadunidense da chamada “guerra contra a pobreza”, vista como a consequência das “carências” dos grupos mais pobres da população e de seu suposto atraso cognitivo. O que guiava as ações das políticas estadunidenses era a ideia de “dar mais a quem tem menos”.

No mesmo sentido, em 1981, na França, foram criadas as *Zone d'Éducation Prioritaire* (ZEP). O objetivo das ZEPs era o de construir políticas de discriminação positiva em territórios e escolas que atendiam ao público mais afetado pelo insucesso escolar.

Em Portugal, inspirada na experiência francesa, foi criado o Programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em 1996. Tal qual a ZEP francesa, a TEIP foi construída em territórios considerados “degradados”.

A constituição das TEIP, à semelhança da ZEP francesa, foi feita a partir de uma “escola sede”, geralmente de 2º ou 3º ciclo, e de outras escolas do 1º ciclo e jardins de infância que ficavam no mesmo território. Tem-se, então, a formação de uma espécie de consórcio entre as escolas e outros parceiros locais. Objetivo era promover atividades educativas extraclasse a partir das potencialidades territoriais.

Hoje, no total, a TEIP atende a 105 agrupamentos escolares o que corresponde a 10% de professores, alunos e escolas do ensino básico em Portugal (CANÁRIO, 2004). Na França, as Zeps constituem, hoje, aproximadamente 25% da rede escolar.

O fato é que o sucesso das políticas compensatórias é controverso. Muitos críticos apontam o fato de elas não são suficientes para fazer frente às desigualdades estruturais da sociedade. Por outro lado, aqueles que defendem tais políticas apostam que elas são importantes para os estudantes mais pobres porque oferecem a possibilidade de ao menos manter os indicadores educacionais estáveis.

Os primeiros Programas de Educação Prioritária inspiraram outras ações pelo mundo. É nesse contexto que no Rio de Janeiro foi criado o Programa Escolas do Amanhã cuja ação mais importante foi o projeto Bairro Educador. Esse Programa segue o caminho das PEPs.

## **O PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ: UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA**

A Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ) implementou, em 2009, o Programa Escolas do Amanhã (PEA). O PEA passou a atuar em 155 escolas, 14% da rede

municipal, localizadas no que a SME-RJ chamou de “áreas conflagradas da cidade”. São escolas que atenderam a 105 mil estudantes, 15% das matrículas da rede, cujos indicadores de desempenho escolar eram baixos e os indicadores de evasão, reprovação e atraso, altos (CIEDS, 2013).

O PEA oferecia uma série de atividades culturais, sociais, e científicas, que procuravam ampliar as oportunidades de aprendizado para os alunos das escolas do Programa. Em conjunto com essas ações, foi implementado o projeto Bairro Educador, ação desenvolvida entre os anos de 2010-2013, por uma ONG contratada pela SME-RJ.

O objetivo específico do Bairro Educador era aproximar escolas públicas, famílias e territórios populares. (CIEDS, 2013). Assim, fica claro, a partir do desenho do PEA/BE, a influência das políticas compensatórias estadunidenses – dar mais a quem tem menos – das ZEPs e TEIPs – inclusão da dimensão territorial. Porém, é partir do o conceito de “Cidades Educadoras” que o Bairro Educador se afirma como novidade.

Em 1990, foi divulgada a “Carta das Cidades Educadoras”(2015), em Barcelona, Espanha. A partir desse documento, acolhido por várias cidades no mundo, as cidades e suas instituições públicas e privadas, bem como seus habitantes se tornariam espaços e agentes de educação. A escola e a comunidade do entorno estariam integradas e seus espaços, em conjunto, promoveriam a educação de crianças e jovens.

A partir desse conceito o PEA/BE foi implementado em favelas cariocas como o Morro do Alemão, Morro da Formiga, Cidade de Deus e Maré. Todos esses territórios apresentam desafios enormes: são densamente povoados (no total somam 300 mil pessoas); dominados por grupos armados; têm indicadores sociais abaixo da média da cidade e as escolas, no geral, não estavam integradas às comunidades.

À semelhança das iniciativas internacionais, os resultados do PEA/BE obtiveram maior ou menor êxito nos diferentes territórios. No Morro do Alemão, por exemplo, há relatos de sucesso. Porém, em favelas como a Maré, o Programa não foi capaz de melhorar os indicadores escolares e não conseguiu aproximar escolas, famílias e território.

De acordo com nossa pesquisa o problema não se localiza apenas nas dificuldades que cada território – sempre muito diferentes entre si – apresentaram. A questão de fundo foi que a SME-RJ não conseguiu criar mecanismos eficientes de apoio e acompanhamento à época. Cada escola acabou ficando sozinha e isso dificultou sobremaneira a consecução dos objetivos do Programa. Os próprios profissionais da escola não entenderam muito bem o que se pretendia e, em muitos casos, não se comprometeram com o PEA/BE.

O que mais chamou nossa atenção foi o fato do PEA/BE ter sido extinto sem uma avaliação mais profunda da SME-RJ. Ele foi o maior Programa de Educação Prioritária da história da cidade e o que fez os maiores investimentos econômicos. Ao final, constata-se que apesar da inovação pretendida e dos recursos aplicados, o PEA/BE não deixou um legado consistente para a educação pública do Rio de Janeiro.

## CONCLUSÃO

O êxito das experiências internacionais e nacionais variam muito de território para território. Em muitos lugares pobres de Paris, Lisboa e Rio de Janeiro, as PEPs trouxeram benefícios para escolas, porém em outros espaços dessas mesmas cidades, não houve êxito.

Nossa pesquisa apontou alguns fatores que precisam ser considerados para o sucesso das PEPs. Assim é fundamental: ter clareza de objetivos; comunicá-los com eficiência; criar espaço nas escolas para as famílias; ter espaços de diálogo entre gestores e profissionais das escolas; e ter um sistema de avaliação permanente para corrigir os rumos dos Programas e direcionar melhor os recursos.

Apesar dos problemas, acreditamos que as PEPs não esgotaram suas potencialidades. É preciso aprender com as experiências passadas e melhorar esses Programas educacionais-sociais. A partir deles a escola reforça seu papel no território, principalmente ao incorporar na sua prática cotidiana o conceito de cidades educadoras.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2011.

BATISTA, A. A. G.; SILVA, H. H. de C. *Família, escola, território vulnerável*. São Paulo: CENPEC, 2013.

BROCCOLICHI, S. *Na zona das desigualdades*. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/na-zona-das-desigualdades/2014>. Acesso em fevereiro de 2018.

BURGOS, M. B.; PAIVA, A. R. (Orgs.). *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

CARTA CIDADE EDUCADORA. Disponível em:

<http://fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadras.pdf>. Acesso em fevereiro de 2018.

CIEDS. *Traçado Metodológico: um caminho percorrido*. Rio de Janeiro, 2013.

LASMAR, C. (Orgs). *Desigualdades Urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

ROCHEX, J. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011.

RUI, C. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: EDUSP, 2009.

**- XIII -****POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS****Elenize Cristina Oliveira da Silva**

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

[elenize\\_oliveira@yahoo.com.br](mailto:elenize_oliveira@yahoo.com.br)**Maria Rita Santos da Silva**

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

[mariarita.dmt@gmail.com](mailto:mariarita.dmt@gmail.com)

O artigo trata de uma análise da implantação das políticas de avaliação em larga escala na educação brasileira, balizadora de desafios e contradições na área. Resulta de pesquisa teórica de cunho exploratório, com abordagem qualitativa, delimitada ao período da efervescência das ideias neoliberais nos países da América Latina ocorridas a partir da década de 1990. No que tange à Educação Básica e à formação inicial de nível superior, nesse período foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>8</sup> e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mais precisamente em 1998, inaugurando a utilização da avaliação em larga escala (AFONSO, 2007), realizada por órgãos externos às instituições avaliadas. Sob a égide de um Estado-Avaliador, conforme exposto por Freitas (2007), as avaliações em larga escala constituem-se com o enunciado de promover a qualidade do ensino ofertado. Desta forma, esse tipo de avaliação passa a ser um instrumento do Estado como uma forma de controle acerca dos serviços prestados no âmbito educacional, cuja perspectiva está diretamente relacionada ao atendimento do mercado capitalista (mão de obra), com vistas a

---

<sup>8</sup> Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o exame é composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), nacionalmente conhecida como Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). O objetivo das provas é aferir a real situação do sistema educacional brasileiro a partir da avaliação de desempenho dos estudantes e fazer o levantamento de informações sobre escolas, professores e diretores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992>>. Acesso em: 27 fev. 2017.



integração do indivíduo ao mercado de trabalho e de consumo próprio de uma sociedade capitalista.

A avaliação em larga escala constitui-se por meio do controle e da comparação, composta por testes padronizados objetivando nortear as decisões políticas, a exemplo do já citado SAEB, que avalia bienalmente estudantes da Educação Básica em língua portuguesa e matemática; o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que, realizado pela OCDE<sup>9</sup>, aplica testes periódicos e apresenta relatórios que comparam o desempenho acadêmico de estudantes (15 anos) entre os países; o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia estudantes do ensino superior no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que avalia os aspectos em torno dos eixos ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações.

Nessa lógica, várias iniciativas foram balizadoras de avaliação dos sistemas de ensino da esfera estadual e municipal. Isso fez com que crescesse nessa área de atuação a oferta e a procura por instituições não governamentais para viabilizar o planejamento e vias de implantação de processos avaliativos de cunho externo. Isto reflete uma nova concepção na definição da função social das instituições de ensino e remete a mudanças atinentes ao princípio de autonomia e responsabilidades da gestão educacional. A centralidade da avaliação na definição de políticas torna-se de fundamental importância ao considerar as concepções e interesses que compõem o cenário de implementação dessas políticas.

A respeito do processo de regulação no Brasil, pode-se constatar que, a contar da década de 1980, o governo brasileiro, por meio do Ministério de Educação (MEC), intensificou o movimento de sistematização de documentação oficial, consubstanciando-se na Constituição Federal - CF/1988, dando origem a uma base legal voltada para o âmbito educacional, entre as quais a que está em vigência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF/1998- 2006), criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996. (SAVIANI, 2016)

Essa racionalidade documental constitui-se em uma lógica formal e normativa que, desde a década de 1990, busca cumprir as exigências por maior atuação na gestão

---

<sup>9</sup> Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

educacional, no planejamento, na organização e na oferta da educação básica. Saviani (2016) pondera que as iniciativas materializadas nas reformas educacionais, tendo a CF/1988, a LDB (Lei n. 9.394/1996), somados aos demais documentos institucionais, colocam como coadjuvante os princípios de colaboração entre os sistemas de ensino e da ação supletiva do governo federal, adiantando que estes não foram suficientes para superar os desafios ainda presentes quanto ao financiamento para viabilizar a qualidade do serviço educacional.

Nos primeiros anos do século XXI, com a publicação do PNE 2001-2010 e do PDE em 2007, novas metas e compromissos foram sendo ampliados às esferas públicas. A aprovação do PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, por sua vez, estabeleceu novos desafios e responsabilidades aos gestores e a necessidade do regime de colaboração entre os entes federados por meio do Sistema Nacional de Educação (SNE) para a viabilização do cumprimento de metas estabelecidas em nível nacional e local para o desempenho das redes e dos sistemas de ensino.

Em se tratando dos desafios é importante destacar que, para que o rendimento e desempenho dos estudantes melhorem, é preciso considerar não somente o acesso, mas a permanência e a qualidade do processo educativo para além da meta quantitativa, no sentido de que os estudantes, sejam eles do ensino básico ou superior, incidam no fluxo contínuo, ou seja, ingressem na escola e permaneçam até completar a formação acadêmica e possam ter a oportunidade de uma vida e profissão digna. No que diz respeito ao Estado, segundo Afonso (2013), as garantias relativas aos direitos sociais, entre os quais a educação pública tem sido postas em causa pelas forma de avaliação vinculadas a políticas economicistas e lógicas de regulação, controle e cobranças no âmbito da gestão pública, em alguns casos justificados apenas por meio de resultados de desempenho acadêmico.

Os resultados apontam que, diante de um quadro de escassez de recursos e de aumento da demanda por uma educação de maior qualidade tendo como foco a busca de melhores índices, o que recai especificamente não na qualidade, mas em aspectos quantificáveis, a política de avaliação na educação brasileira tem revelado uma realidade contraditória da sociedade de classe capitalista que resguarda em sua complexidade conflituosa o mercado de trabalho, de caráter gerencialista. Nesta racionalidade, por ser histórico, o movimento dialético vem incidindo em forças produtivas técnico-instrumentais que movem o trabalho nas instituições de ensino tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior.

Sendo assim, ampliam-se estratégias de avaliação externa aos sistemas educacionais nas esferas federal, estadual, municipal em meio às contradições e desafios educacionais, regionais e locais. Além disso, é importante que os resultados das avaliações e demais dados

já disponíveis sejam estudados, analisados, a fim de embasar mudanças futuras nos sistemas. Assim, conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas constitui-se em superar desafios em prol de associá-los às ações necessárias em busca de melhorar a qualidade do ensino básico e superior para garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, J. A. [et al]; MELO, M. M. (org). **Avaliação na Educação**. Pinhais, PR: Melo, 2007.

\_\_\_\_\_. Mudanças no Estado-Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-287, abr./jun., 2013. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>>. Acesso: 27 fev. 2017.

FREITAS, Dirce Nei T. de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5ª rev. atual. e ampl., Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea)

**- XIV -****FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR RELACIONADOS AO CLIMA ESCOLAR NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA****Eric Passone**

Universidade da Cidade de São Paulo

[eric.passone@unicid.edu.br](mailto:eric.passone@unicid.edu.br)**INTRODUÇÃO**

As Políticas Educacionais exercem uma função fundamental nas sociedades democráticas modernas, na medida em que orientam os tomadores de decisão e os profissionais da educação em suas práticas institucionais e cotidianas, produzindo informações acerca dos sistemas de ensino, da capacidade de atendimento escolar e da aprendizagem dos alunos. Concomitantemente, elas colocam em debate uma série de questões que remetem às diferentes realidades existentes, os desafios e os impasses relacionados às sociedades democráticas nesse início de Século XXI. Cabe às políticas públicas de educação e aos sistemas de ensino fornecerem as condições de possibilidade para o desenvolvimento integral de todos os alunos, com equidade e qualidade, tendo por fundamentos o direito à educação e a democratização do ensino.

O que faz com que uma escola garanta o desenvolvimento integral, em grupo e individual, de seus alunos? Em sentido lato, os estudos de avaliação educacional são imprescindíveis para conhecermos melhor a realidade da educação pública brasileira, acompanhando-a, bem como auxiliar no aperfeiçoamento da gestão participativa e da processual implementação de políticas educacionais e programas que possam aumentar as condições da escola vir a significar uma diferença na vida do aluno, levando em conta os princípios de igualdade de resultados e de justiça corretiva (CRAHAY, 2013).

O presente estudo apresenta uma análise dos últimos quinze anos da produção acadêmica, incluindo teses, dissertações e artigos, acerca do tema eficácia escolar tendo como foco o clima acadêmico.

## DESENVOLVIMENTO

No interior do movimento prático-teórico que estuda e investiga Eficácia Escolar, encontram-se pesquisadores, nacionais e internacionais, interessados em conhecer efetivamente o que acontece na escola, interrogando a lógica seletiva e economicista do funcionamento da escola brasileira, isto é, enquanto característica administrativa histórica de nossas escolas e instituições de ensino. Embora os fatores que promovam eficácia escolar, tais como clima escolar, clima da sala de aula, boa liderança, metas compartilhadas coletivamente, expectativas positivas dos professores em relação aos alunos, metodologia e/ou trabalho em equipe, recursos econômicos e materiais, gestão participativa e valorização à carreira da profissão docente sejam identificados nas pesquisas como importantes fatores associados à equidade e qualidade na escola (BROOK e SOARES, 2008), os debates e os registros teóricos sobre o tema e suas implicações sobre a administração dos sistemas de ensino ainda são pouco expressivos.

De um modo geral, pode-se afirmar que os estudos em eficácia escolar são aqueles que segundo Brook e Soares (2008, p. 461) são “estudos pedagógicos, centrados na análise de processos com o objetivo de obtenção de melhores resultados dos alunos”. De modo específico, considerou-se nessa pesquisa que uma escola pode ser considerada eficaz quando ela consegue o “desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior que o esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio” (TORRECILLA, 2008, p. 468).

À sistematização do levantamento bibliográfico, tomou-se como ponto de partida teórico-conceitual os fatores elencados por Alves e Franco (2008): organização e gestão da escola; clima acadêmico e recursos escolares. Situado o referencial teórico-metodológico, pode-se explicar sobre os resultados relacionados à dimensão clima acadêmico (Tabela 1).

**Tabela 1 - Fatores de eficácia escolar relacionadas ao Clima Escolar segundo as publicações acadêmica-científicas realizadas no Brasil - 2001 a 2018**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Implicação do professor com a aprendizagem		x	x	x				x		x	x	x	x	x	x	x		x
Dedicação do aluno		x		x				x			x			x			x	x
Realização de tarefas de casas e correção		x								x			x					
Baixa distorção idade/série		x													x			
Gestão da sala de aula	x																	
Altas expectativas	x		x		x			x				x	x					x
Características dos professores	x					x					x	x	x					
Ambiente de aprendizagem	x			x			x		x	x	x	x	x	x	x			
1. SANTOS, A. (2017)	10.FRANCO (2007)																	
2. JESUS & LAROS (2013)	11. OLIVEIRA (2016)																	
3.GONZAGA (2013)	12.RANGEL (2013)																	
4.ALVES (2015)	13.MELO (2017)																	
5.RODRIGUES (2015)	14.CUNHA & ALVES (2016)																	
6.SANTOS (2014)	15.SOARES & ALVES (2008)																	
7.MORAES (2014)	16.SOARES & ALVES (2007)																	
8.VICENTE (2013)	17.SOARES & ANDRADE (2006)																	
9.TEIXEIRA (2009)	18.SOARES & ALVES (2007)																	

## CONCLUSÕES

A dimensão clima acadêmico constituiu-se como uma das principais categorias pesquisadas nos trabalhos sobre eficácia escolar, seguida por estudos sobre a organização e gestão escolar. Trata-se de um conjunto de aspectos majoritariamente intraescolares que envolve diferentes atributos que definem o clima da sala de aula ou da própria escola em termos de condições de ensino-aprendizagem. Dentre os principais atributos identificados que caracterizam a produção em relação ao clima acadêmico, destacam-se: (i) a implicação do professor com a aprendizagem e (ii) a dedicação do aluno; (iii) a realização frequente de tarefas de casas e correção e (iv) a baixa distorção idade/série; (v) a gestão da sala de aula; (vi) professores com altas expectativas; (vii) as características dos professores; e, por fim, (viii) o ambiente de aprendizagem

## REFERÊNCIAS

ALVES, Herocilda de Oliveira. **Eficácia escolar: estudo de caso em uma escola de educação básica em Pernambuco**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 552 p.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?. **Cadernos Cenpec Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 1, dec. 2013

CUNHA, Maria Amália Almeida; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. “A sorte sorriu para mim”: sorte ou estratégia de evitamento da escola pública ‘comum’?. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 199-214, Fev. 2018.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, Jun. 2007.

GONZAGA, Stelita A. **Eficácia escolar e liderança pedagógica dos diretores escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no contexto da Gestão Democrática**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

JESUS, Girlene Ribeiro de; LAROS, Jacob Aires. Eficácia Escolar: Regressão multinível com dados em larga escala. **Avaliação Psicológica**, Brasília, v. 3, n. 2, p.93-106, 2004.

OLIVEIRA, José Valmir Guimarães de. **Análise do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE): um estudo comparativo entre o efeito escola e os resultados de proficiência em escolas da rede estadual nos anos de 2012 a 2014**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MELO, Simone Gomes de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MORAES, Denise Alessandra Palhares Diniz. **Gestão escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social**. Dissertação (mestrado profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

RANGEL, Jaqueline Vieira. **Efeito Escola e Efeito Professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar**. Dissertação (mestrado profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

RODRIGUES, Luiz Paulo. **Eficácia escolar: o caso do instituto de educação Eber Teixeira de Figueiredo**. Dissertação (mestrado profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, Ariane Faria dos. **Análise da distribuição de Opportunity to Learn em matemática na educação brasileira.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Célio Serafim Dos. **Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/Mg.** Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-125, Mar. 2006 .

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Soc. estado.** Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, ago. 2007.

SOARES, José ; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, Jun. 2007a.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-544, Dez. 2008

TEIXEIRA, Roberta Araújo. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 232-245, Ago. 2009 .

TORRECILLA, Francisco J. M. Um panorama da pesquisa Inero-Americana sobre Eficácia Escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.467-481.

VICENTE, Luciana Coutinho Daniel. **Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar.** Dissertação (mestrado profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2013.



## A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS NOTAS DO IDEB E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Etiane de Fátima Theodoroski<sup>10</sup>

Danielle Scheffelmeier Mei<sup>11</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar a situação da qualidade da educação básica, da rede pública estadual do Paraná, no que concerne as avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim como as condições de trabalho docente. Especificamente, pretende-se analisar as notas obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, como a valorização docente dessa rede tem sido tratada enquanto uma condição para garantir o direito à educação em condições de qualidade. As notas do Ideb são obtidas do site do INEP, referente ao período de 2007 a 2017 e, as condições de trabalho terão como base a pesquisa de Alves, Theodoroski e Cassemiro (2017).

---

<sup>10</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: etianetheodoroski@gmail.com.

<sup>11</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: danielle.scheffelmeier@gmail.com

Este estudo se mostra relevante devido ao fato de que, na legislação educacional, o direito à educação em condições de qualidade, assim como a valorização docente, são destacadas como princípios na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), devendo ser assumidos como de responsabilidade de todos os entes federados. Além de que, o professor passa a ser considerado elemento crucial na garantia dessa qualidade. (GOUVEIA, CRUZ, OLIVEIRA e CAMARGO, 2006; OLIVEIRA e ARAUJO, 2005; XIMENES, 2014).

Portanto, vale ressaltar que são apresentados, nas leis, como elementos da valorização, o ingresso via concurso público, uma remuneração condigna, planos de carreira, formação, jornada, enquanto o termo qualidade não é detalhado.

Assim, para medir a qualidade da educação, são aplicados os testes de larga escala, porém, índices considerados insuficientes. Além disso, nas escolas que não alcançam uma boa nota, não são aplicados os recursos necessários para que, de fato, haja uma melhora na qualidade. (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005).

Nessa situação, tem professores que continuam a trabalhar em condições precárias e, passam a ser responsabilizados pelos resultados, além de sobrecarregados. É o que aponta Rchiter, Souza e Silva (2015), ao afirmarem que um avanço em relação as notas obtidas pela escola, não significa ter um investimento adequado quanto a valorização docente.

## **AS AVALIAÇÕES DO IDEB E AS CONDIÇÕES DE TRABALHOS DOS PROFESSORES**

Com o objetivo de averiguar o fluxo escolar e as médias de desempenho dos alunos, tem início no ano de 2007, as avaliações do Ideb, as quais são realizadas a cada dois anos, sendo aplicadas aos anos finais do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e no último ano do Ensino Médio.

Assim, com o propósito de averiguar os dados absolutos referentes ao Estado do Paraná, verifica-se que nos quartos e quintos anos, a média das notas dos estudantes passou de 5,2 em 2007 para 6,3 em 2017. De 2007 a 2011, o resultado se manteve o mesmo e, em 2013, houve um salto de um ponto, passando para 6,2, até 2015. Em relação à meta estabelecida de 6,5 para 2017, as notas ficaram um pouco abaixo do previsto. Referente aos oitavos e nonos anos, as notas passaram de 4,0 em 2007 para 4,6 em 2017. O resultado se manteve entre 4,0 e 4,1 até 2013, começando a apresentar um crescimento a partir de 2015. Essa média indica uma aproximação com a meta prevista para o ano de 2017, de 4,8. Já com

relação ao Ensino Médio, as notas foram as mesmas em 2007 e 2017, sendo 3,7. Oscilaram um pouco ao longo dos anos, mas a média se manteve. O resultado fica bem mais abaixo da meta prevista, de 4,6 para 2017.

Apesar de não ter atingido a meta esperada na última avaliação, percebe-se que os índices do Ensino Fundamental vêm aumentando com o decorrer dos anos, tendo resultados mais satisfatórios do que o Ensino Médio. Portanto, em resultados como esse, há uma percepção de que a melhoria nos índices das provas de larga escala indica mais qualidade da educação. (SILVA e ZANELLA, 2013).

No entanto, é preciso ponderar que a qualidade da educação não pode ser analisada apenas por essa nota. Both (2012), traz reflexões sobre os diferentes modelos de avaliação, demonstrando que, além de simplesmente avaliar para se obter uma nota, é preciso pensar se essa avaliação é feita de maneira objetiva. Se essa avaliação contempla a realidade do aluno ou tem como objetivo a mera classificação dos estudantes e das próprias escolas.

Além de que, vale considerar o estabelecimento de políticas para a valorização da carreira docente no Brasil, a qual é uma luta travada ao longo de anos para buscar o piso salarial, o plano de carreira e a formação continuada (MEI, 2018). Elementos esses, inclusos na vinculação do trabalho docente e a valorização da atividade como uma ferramenta da qualidade, ou que possa contribuir para melhorar a qualidade da educação no país.

Diante disso, vale considerar o contexto das condições de trabalho dos professores da rede estadual do Paraná, apontados por Alves, Theodoróski e Cassemiro (2017), que segundo as informações da RAIS de 2015, em relação ao vínculo empregatício, 33,10% são temporários. Já com relação a formação, 98,5% dos professores da rede tem nível superior, com uma jornada de 20 horas semanais, em 88,8% do total de contratações. No que diz respeito a remuneração média, se considerado um padrão de 40 horas, esta é superior aos demais profissionais em cerca de 11,5%, porém, a jornada desses profissionais é, em 88,8% dos casos, de apenas 20 horas.

Diante disso, percebe-se um número expressivo de docentes que não são contratos por meio de concurso público, além de não terem uma remuneração condigna, conforme estabelecido na legislação. Além disso, se torna importante analisar os outros elementos de valorização, principalmente por se tratar de vínculos temporários.

## **CONCLUSÃO**

Diante do exposto, é possível verificar que vem sendo adotadas formas precárias no que diz respeito as condições de trabalho docente, não havendo uma maior preocupação do governo, embora não esteja clara na legislação o conceito de um padrão de qualidade.

Porém, não se pretende concluir que há de fato, uma relação entre condições de trabalho docente e o desempenho dos alunos, mas sinalizar a necessidade de estudos que busquem uma análise mais detalhada sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; THEODORÓSKI, Etiane de Fátima; CASSEMIRO, Viviane Andreia Sgarioni. Remuneração média dos docentes: uma análise comparativa entre as redes públicas do Paraná. In: ENCONTRO ANUAL FINEDUCA, V, 2017, Natal. **Direito à Educação em um contexto de desmonte do Estado Brasileiro**. Natal: UFRN, 2017.

BOTH, Ivo José. Avaliação: **Voz da consciência da aprendizagem**. Livro eletrônico. Curitiba: InterSaber, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista; OLIVEIRA, João Ferreira; CAMARGO, Rubens Barbosa. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBPAAE**, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb - resultados e metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=84170>. Acesso em: 04 fev.2019.

MEI, Danielle Scheffelmeier. **A história da educação no município de Pinhais, a partir do olhar da professora Luíza Pereira Kropzak**. 102 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Pedagogia) – Setor de Ciências Humanas, Faculdades São Brás. Curitiba, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan. /fev. /mar. /abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes standardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **RBPAAE**, v. 31, n. 3, p. 607-625, set./dez. 2015.

SILVA, Quelli Cristina; ZANELLA, José Luiz. **O estado educador e as avaliações externas de larga escala da educação básica no Brasil – o IDEB**: apontamentos para a pesquisa sobre a produção do consenso nos educadores das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer/histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_87\\_quellipro@yahoo.com.br.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer/histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_87_quellipro@yahoo.com.br.pdf). Acesso em: 04 fev.2019.

XIMENES, Salomão Barros. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, out./dez. 2014.

**- XVI -****SISTEMA DE AVALIAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DO  
MAPA EDUCACIONAL PARA GESTÃO LOCAL**

**Ma Eugênia Morais de Albuquerque** (UERN)  
eugeniam1@yahoo.com.br

Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (UERN)  
fcacabral@yahoo.com.br

Dra Maria Edgleuma de Andrade (UERN)  
andrade.edgleuma@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

O presente artigo discute e problematiza a Implantação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Mossoró/RN, a Lei de Responsabilização, O Mapa Educacional e as premiações na Educação local, para assegurar a eficiência e a efetividade do ensino e melhorar os indicadores da gestão de qualidade.

**A LEI DE RESPONSABILIDADES, O MAPA EDUCACIONAL COMO  
INSTRUMENTOS DE GESTÃO LOCAL.**

Na década de 1990, a atual LDB 9394/96, através do artigo 77, flexibiliza e diversifica as formas de distribuição de recursos públicos que podem ser repassados tanto aos órgão públicos quanto privados, o que interfere ou altera as formas de gestão do público ou das políticas públicas, haja vista sua lógica de estímulo à participação do terceiro setor, de contratos de gestão e de controle e busca dos resultados através da avaliação.

Neste contexto, conforme (SILVA, 2017), a reforma do setor educacional buscou incorporar a lógica gerencial da produtividade mediante o fortalecimento do estado regulador e avaliador por meio de uma maior centralização e um maior grau de controle do governo central.

Podemos observar a criação dos sistemas nacionais de avaliação da educação, com o propósito de estabelecer um monitoramento das ações implementadas, tendo como meta verificar a eficiência e a eficácia do sistema educacional. “O Estado passa a constituir-se estimulador da produção da educação de qualidade diferenciada mediante mecanismos de sua medição, da publicização dos resultados e do estímulo a competição entre os envolvidos”. (SOUSA 2009, apud, SILVA, 2017, p.19)

Nas duas últimas décadas o incentivo as políticas que premiam o desempenho dos profissionais de educação ganham visibilidade no âmbito internacional e nacional. Conforme Araújo e Alves (2015, p.65), “No Brasil, a partir da década de 2000, observa-se o crescimento dessas experiências como uma estratégia de valorização dos profissionais e melhoria da qualidade educacional.”

A Política da Educação Pública Municipal está alicerçada nas diretrizes estabelecidas no Plano Municipal de Educação do decênio (2015-2025) e na Lei de Responsabilidade Educacional (LRE).

A prefeita Municipal de Mossoró, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE), em tramitação na câmara Municipal de Mossoró para ser votado em Março de 2019, objetiva assegurar o desempenho dos estudantes e a consequente qualidade da educação pública. O SIAVE ao promover a avaliação das unidades educacionais, dos órgãos de apoio à educação e SME, avaliará o desempenho dos estudantes, dos professores, supervisores, gestores e funcionários da educação básica, devendo assegurar:

- I – Avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, interna e externa, de cada uma das unidades educacionais, avaliação global da Rede Municipal de Ensino e dos demais órgãos de apoio à educação e da SME;
- II - O caráter público dos procedimentos: coleta, tratamento, análise dos dados e publicidade dos resultados do processo avaliativo;
- III - A participação de estudantes, professores, supervisores, gestores, funcionários da educação, representantes da sociedade civil, por meio de suas representações nos Conselhos e do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró.

Os resultados do processo de avaliação constituem referencial básico para a política de melhoria da qualidade da educação, sendo componente referencial para o monitoramento da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE). Os resultados da avaliação podem constituir referência para a concessão de prêmios e honrarias.

O SIAVE deverá aferir a qualidade da Educação Municipal a partir de dimensões que englobe o currículo, em cada uma das modalidades de ensino, a Política Educacional em

vigor, as diretrizes, os programas, os projetos, as atividades e as condições de oferta do ensino.

No dia 27 de dezembro de 2010, a Câmara Municipal de Mossoró aprovou a política de Responsabilização Educacional através da Lei nº 2.717, com objetivo de promover a melhoria da qualidade do sistema Municipal de Ensino por meio de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política a melhoria dos indicadores educacionais.

O Mapa Educacional é uma estratégia de gestão que foi instituído pela LRE. É um instrumento de planejamento, monitoramento e avaliação das ações, metas e/ou resultados das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. É composto por dois documentos, um de planejamento das ações administrativas, pedagógicas e financeiras para alcançar os objetivos e metas do Projeto político pedagógico, e outro de avaliação para análise dos resultados alcançados. (DOSSIÊ). A LRE tem por finalidade promover a melhoria na qualidade do ensino no município. Para atingir tal objetivo essa lei também prevê que cada instituição de ensino do município deve obter e pôr em prática o Mapa Educacional. “Cada unidade deve encaminhar até o dia 30 de março de cada ano, o Mapa Educacional, contendo metas e/ou resultados [...]”. (MOSSORÓ, 2011).

Nesse sentido, a LRE prevê que se as instituições cumpram as metas do Mapa Educacional, sendo seus resultados superiores ao ano anterior, ganharão o prêmio escola de qualidade, como está previsto nos artigos 10º e 11º da LRE (2010, p. 7 e 8).

Como forma de controle e regulação dos resultados, foi criado, pelo regulamento da Lei nº 3001, de 20 de dezembro de 2012, o prêmio “Escola de Qualidade”, para as unidades de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Anualmente, cada estabelecimento de ensino deve apresentar um Dossiê que comprove os avanços dos seus resultados de desempenho, de aprendizagem e gestão. Por meio do Mapa Educacional com 13 indicadores e metas, a saber: 1. Matrícula e Evasão; 2. Infraestrutura física; 3. Rendimento escolar; 4. Desempenho escolar; 5. Programas educacionais e apoio ao currículo escolar; 6. Ações executadas para este indicador; 7. Produção pedagógica científica e cultural; 8. Promoção de atividades de responsabilidade social; 9. Programas de apoio à família; 10. Quadro do corpo docente; 11. Quadro de funcionários; 12. Funcionamento dos conselhos escolares; 13. Modernização pedagógica e administrativa. (MOSSORÓ, 2011).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é essencialmente importante para elucidar as exigências em que a política educacional do município de Mossoró, com o uso do Mapa educacional, vem implementando no contexto das Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também para a reflexão acerca dos impactos que este instrumento pode causar.

O trabalho com o Mapa Educacional, como toda política traz vantagens e desvantagens, embora seja considerado exaustivo pelo número de indicadores e suas demandas, possibilitam o planejamento, o acompanhamento e ainda uma avaliação de todas as ações da unidade escolar. Mas em contrapartida é considerado cansativo, burocrático e insuficiente para legitimar a qualidade, incita a competitividade entre gestores e professores para ganhar o 14º salário.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO. Caroline Silva. ALVES. Miriam Fábria. Desempenho e recompensa na Educação Básica: As políticas das secretarias Estaduais de Educação. IN. Educação Básica: políticas de avaliação externa e outros temas. Andreia Ferreira da Silva. (org.) Campina Grande: Ideia, 2015.

MATIAS, Marleide da Cunha. Respira-se a Meta: Os Professores e a Performatividade na Educação Municipal de Mossoró/RN 2017. P. 109. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. UERN – 2017.

MOSSORÓ/RN. Lei n. 2.717, de 27 de dezembro de 2010. Institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências. Jornal Oficial de Mossoró, Mossoró (JOM), 04 jan. 2011, ano IV, n. 75-A, p. 1-3.

MOSSORÓ/RN. Projeto de Lei que institui o Sistema de avaliação da educação municipal (SIAVE) no âmbito da Secretaria Municipal de educação e dá outras providências. Câmara municipal. Mossoró, 2018.

SILVA, Andréia Ferreira da, RODRIGUES, Melânia Mendonça. Org. Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais. Campina Grande: EDUFCEG. 2017

**- XVII -****ATUAÇÃO MUNICIPAL NA BUSCA POR UMA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE**

**Fernanda Marques Caldeira<sup>12</sup>**  
fernanda.caldeira@ifmt.edu.br

**INTRODUÇÃO**

No Brasil, a educação infantil pública ofertada pelo Estado, foi historicamente pleiteada ao longo do séc. XX, primeiramente pela busca de Políticas Públicas, depois pela longa construção de pautas, para que se tivesse uma rede de atendimento e acesso universal às famílias que necessitavam desse serviço. Com o acesso e a oferta de vagas garantida pela Constituição em 1988, iniciou-se um movimento pela construção de uma educação infantil de qualidade, paralelamente às lutas pela efetivação do direito ao acesso já garantido (KUHLMANN, 2015).

Apesar da construção de políticas específicas e das diretrizes garantidoras do cumprimento das metas da LDB, Plano Nacional da Educação - PNE e demais documentos publicados pelo MEC, o principal ponto de entrave da democratização do acesso e da qualidade na educação infantil ainda é o financiamento. Os municípios não apresentam arrecadação e organização para a efetivação das políticas voltadas para a educação infantil. Os Estados colocam-se apenas como apoiadores das ações municipais, não assumindo compromissos em parceria. Ficando apenas a cargo do Governo Federal o financiamento da ampliação no atendimento, direcionando as ações dos municípios para atendimento de suas políticas e diretrizes.

A busca pela qualidade na educação infantil ainda é um desafio, as características dessa modalidade não se aplicam a modelos genéricos de análises e padronização de atendimento, nem mesmo a provas de conteúdos e testes de aprendizado, segundo Miranda e Miranda (2018), esses são os fatores que impedem a elaboração de metodologias avaliativas

---

<sup>12</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

comuns em outros níveis, como ensino fundamental e médio. Contudo, é indissociável falar de qualidade na educação infantil, sem relacioná-la a uma rede de atendimento suficiente para a população demandante por esse serviço. Portanto, a democratização do acesso estará sempre atrelado às discussões que envolvem a qualidade.

As ações executadas pelo Governo Federal para a ampliação do atendimento e melhoria da qualidade da educação infantil trouxeram nos últimos 14 anos um vasto legado em normativas, legislações e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, este último o principal financiador das ações municipais.

Para este estudo, trataremos da relação entre Governo Federal (FUNDEB) e a gestão municipal de Várzea Grande – MT, que hoje é o principal município no estado de Mato Grosso na utilização do FUNDEB para ampliação de sua rede atendimento, implantação de um modelo educacional de qualidade, referência na execução dos projetos, de acordo com os relatórios técnicos e prestação de contas dos recursos recebidos pelo fundo.

## **DESENVOLVIMENTO**

Criado em 2006 através de uma Proposta de Emenda Constitucional – PEC, o FUNDEB inicialmente foi proposto para que promovesse um grande saldo na melhoria e ampliação da Educação Básica brasileira, em um prazo de 14 anos, quando deixará de existir. A proposta é de que os municípios, então já estruturados, caminhem nesse novo modelo, de forma autônoma e independente, a partir de 2020.

O município de Várzea Grande - MT, localizada na região metropolitana da capital Cuiabá, é a segunda maior cidade do estado, sendo considerada maior polo industrial e logístico do estado, de acordo com dados do IBGE. As ações municipais relacionadas à educação infantil na última década vem seguindo as regulamentações do Ministério da Educação, atendendo os dispositivos legais para garantia dos recursos destinados ao município, com investimentos significativos na rede de atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

Segundo dados do IBGE, em 2008 o Município de Várzea Grande - MT possuía aproximadamente 5.000 mil matrículas em creches e pré-escolas públicas municipais. Após os investimentos realizados através dos recursos oriundos do FUNDEB, no último Censo Escolar (INEP, 2017), o município contava agora com 1.823 mil matrículas em creches e 6.623 mil matrículas em pré-escolas públicas municipais.

De acordo com o Censo Escolar, a rede atendimento municipal da educação infantil ampliou suas unidades escolares em 70%, sendo construídas 13 novas escolas, atendendo assim à

separação das unidades de atendimento à criança de 0 a 3 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI (antigas creches) das crianças de 4 e 5 anos nas Escolas Municipais de Educação Básica – EMEB (pré-escolas). Todas as novas unidades atendem às normativas do FNDE, em estrutura e atendimento, contando assim com um padrão nacional de atendimento na educação infantil. As unidades já existentes iniciaram processo de reforma, para adequação aos mesmos padrões apresentados nas novas unidades.

A atuação da Prefeitura Municipal nos últimos anos utilizou-se do FUNDEB para ampliação da rede de atendimento da educação infantil, essas ações só foram possíveis graças ao apoio político do Poder Legislativo Municipal, Governo Estadual e Legislativo Federal, que atuaram como apoiadores e parceiros do município nos convênios. Mesmo merecendo destaque o engajamento político das ações municipais, cabe nesse trabalho destacar a atuação técnica e a competência gestora da Prefeitura Municipal, em todos os anos de utilização do FUNDEB. Apresentando ao final de 2018, um cronograma atualizado de obras, sem atrasos significativos e todas as prestações de contas com o fundo realizadas anualmente. A atuação municipal estendeu-se na disponibilização dos terrenos para as obras, e talvez o fator mais importante, a ampliação do quadro de servidores para atendimento nas novas unidades, através de concurso público.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

De acordo com os dados do Censo Escolar, apesar da ampliação no atendimento da educação infantil, no município de Várzea Grande, nota-se que o crescimento na oferta de vagas mais significativa foi para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos, nas EMEBs, com 13 novas unidades. Enquanto as CMEIs tiveram apenas 2 novas unidades construídas e ampliação tímida nas vagas das unidades já existentes. Ao deixar em segundo plano o atendimento às crianças menores de 0 a 3 anos, continua-se cerceando o direito das famílias de baixa renda a um local adequado para deixar seus filhos enquanto trabalham e principalmente a educação dessas crianças.

Em números totais, a rede e oferta de vagas da educação infantil no município estão sofrendo uma significativa ampliação, considerando ainda que, as novas unidades localizam-se em bairros periféricos e de recente expansão. Mostrando que os serviços públicos precisam estar onde a população mais necessitada se localiza.

Percebemos que através do FUNDEB, a qualidade na educação infantil tornou-se possível a comunidades carentes, apesar do modelo de complementação federal aos municípios estar longe do ideal.

Ao observar o andamento das obras, identificamos que estão em fase de conclusão das instalações e aparelhamento, contudo, resta a preocupação com a continuidade do trabalho e manutenção dessas unidades, após o encerramento dos convênios com o FUNDEB em 2020. Fica a dúvida se o município poderá arcar com todos os custos dessas novas escolas e um número tão elevado de servidores, além da manutenção dos padrões de atendimento e qualidade, juntamente com a manutenção de uma política de parcerias e convênios contínuos para que esses serviços não sejam suspensos ou percam a qualidade.

Apesar da garantia constitucional do direito à educação infantil, a divisão das responsabilidades ainda é vista como um entrave para ações de ampliação e melhoria no atendimento. Porém, experiências municipais exitosas só surgem através de bons relacionamentos entre os poderes e esferas públicas.

O financiamento por si só não é capaz de garantir a melhoria na qualidade da educação, contudo, quando se utiliza de meios políticos e técnicos eficientes para a gestão e execução dos projetos, a distância entre o modelo ideal e o real se torna menor e possível de percorrer.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Substitutivo da proposta do FUNDEB, aprovado em 8 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura /INEP. O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC. INEP. Censo Escolar de 2017. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: jan. 2019.

DAVIES, N. **FUNDEB: A Redenção da Educação Básica?**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774. out. 2006.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MIRANDA, A. C., & MIRANDA, E. C. M. **Metodologia alternativa na construção de indicadores de eficiência para a avaliação de escolas**. Pro-posições, Campinas, v. 29, n. 3 (88), p. 207-228. dez. 2018.

**- XVIII -****PERSPECTIVAS SOBRE A QUALIDADE NA AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL****Flávia Caroline Maciel Conceição**

Universidade Federal do Amapá, Brasil

[f.caroline.maciel@gmail.com](mailto:f.caroline.maciel@gmail.com)**Édpo Felipe da Silva Ferreira**

Universidade Federal do Amapá, Brasil

[edpo.silva01@gmail.com](mailto:edpo.silva01@gmail.com)

Este texto é fruto de estudos desenvolvidos na disciplina "Avaliação Educacional", componente curricular do Curso de Especialização em Política Educacional da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, e se propõe a apresentar e discutir diferentes perspectivas sobre o conceito de qualidade e sua materialização na conjuntura da avaliação da educação superior no Brasil. Para isto, optou-se metodologicamente pela revisão analítica de bibliografia que evidenciou a multiplicidade de sentidos que assume a qualidade no contexto da avaliação, destacando-se sua utilização para subsidiar práticas regulatórias de um Estado Avaliador no âmbito da Educação Superior Brasileira.

Os primeiros registros de avaliação da educação superior no Brasil datam da década de 70, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que voltava -se à avaliação dos cursos de mestrado e doutorado. Desde então é possível verificar a reiterada preocupação com a questão da “qualidade”, neste nível de ensino, expresso em diferentes marcos legais e políticas educacionais que caminharam para a construção de um sistema nacional, resultando na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES no Brasil.

A década de 90 ficou marcada por um cenário de reforma do Estado e consequentemente das Políticas Educacionais, assim como de adesão do governo brasileiro ao modelo econômico neoliberal. No bojo destas reformas destacam-se medidas que se infiltraram na Educação Superior por meio de variadas estratégias: diversificação da missão

das universidades, massificação, privatização e internacionalização. Este contexto reforçou o papel da avaliação como instrumento de monitoramento das reformas, e de norteamento das políticas públicas para Educação Superior, produzindo parâmetros e rankings que direcionam as instituições para uma certificação de qualidade no mercado da educação superior.

Na contramão dos interesses de mercado, e com o objetivo de reestruturar a educação superior, nasce a proposta de desenvolver um sistema amplo, integrado e que envolvesse as IES na sua globalidade, e assim foram realizados estudos e discussões na tentativa de se construir um sistema com estas características. (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 430). Há que se destacar porém que, segundo Rothen (2006, p. 127), "o processo de elaboração da nova proposta foi marcado por conflitos no Ministério da Educação em relação à função prioritária da avaliação: a formação/emancipação ou a regulação/controle das instituições".

Em meio a este processo de disputas permeado por concepções avaliativas distintas foi sancionada a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, tendo entre suas finalidades "a melhoria da qualidade da educação superior [...]" (BRASIL, 2004).

Idealizado e construído por uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelo SESU e composta por docentes de diversas IES do país, o SINAES, após sua implementação, teve essa equipe desmontada. Para Dias Sobrinho (2008, p. 820), o SINAES "pouco a pouco foi perdendo sua riqueza teórica e sua potencialidade ético-política e foi se reduzindo a ÍNDICES".

Esclarecidos sobre o jogo de interesses que envolve a avaliação de sistema enquanto política educacional, e determinados a apreender as variadas formulações que assumiram o discurso e a prática de avaliação para a melhoria de uma tal qualidade, verificou-se que embora seja possível encontrar com frequência, especialmente no contexto da educação superior, discussões que abordam o assunto "qualidade", a literatura especializada no assunto reconhece a dificuldade de definir a palavra. Para Polidori (2011, p. 20) tal definição depende muito de quem procede à sua avaliação e do contexto em que esta se efetua.

Segundo Rupérez (1994, apud POLIDORI, 2011, p. 82) trata-se de um atributo ou conjunto de atributos dos objetos, dos serviços e das relações que existem no seio das sociedades modernas e que, seguindo a percepção do cidadão, satisfazem as suas expectativas razoáveis tornando-os dignos de confiança. As análises de Trevisan e Sarturi (2016)

corroboram com estas definições ao concluírem que a qualidade está relacionada aos sentidos da atribuição de valores, e como impulso para a melhoria dos sistemas educativos.

Nesta perspectiva, atrelada à discussão de qualidade, surgem as questões sobre garantia de qualidade e acreditação. Para Dias Sobrinho (2008, p. 818) "acreditar é certificar a qualidade". Em um contexto global, destaca-se a existência de redes e agências internacionais, dotadas de prestígio e credibilidade, que exercem um poder burocrático-legal de avaliação e controle de instituições, impondo conceitos, padrões, critérios e procedimentos para mensurar a qualidade.

Por este ângulo acima descrito, "a qualidade passa a ser algo livre de contextos e interpretações subjetivas, identificável objetivamente, mensurável em escalas comparativas, possibilitando que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria" (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 818).

Segundo o autor supracitado, como tendência uniforme têm-se percebido que "quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir, certificar e regular". (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 819).

Santos (2010, p. 47) enfatiza que os Sistemas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, em sua maioria, baseiam seu modelo "na busca de indicadores, padrões fixados por órgãos externos, em que a prestação de contas (Accountability) por parte das universidades públicas é a intenção explícita". Prevalecendo, portanto, um modelo regulatório de avaliação da qualidade.

Não pretende-se com o estudo desqualificar a importância do ato de se avaliar, contudo concorda-se, para finalizar, com Dias Sobrinho (2008, p. 824) que "a qualidade de um fenômeno educativo extravasa os exames e as fórmulas e medidas que dão lugar aos rankings", logo, a avaliação "na qualidade de instrumento de aprofundamento da educação como bem público e social, [...] deve estar a serviço da consolidação de valores democráticos".

Em face do exposto, verificamos que muitos são os sentidos que norteiam a definição de qualidade e que há uma estreita relação desta com os atores e o contexto social em que é utilizada. Utilizando o SINAES como ponto de referência, foi possível concluir que há um antagonismo de forças políticas de modo que, de um lado a qualidade se traveste na tentativa de avaliar de forma emancipatória e democrática com vistas a melhoria da qualidade do ensino e otimização dos processos institucionais de gestão, e de outro esta qualidade se



apresenta, hegemonicamente, através de práticas regulatórias, evidenciadas pela postura de um Estado Avaliador/Regulador/Controlador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Seção 1.

DIAS SOBRINHO, José. **QUALIDADE, AVALIAÇÃO: DO SINAES A ÍNDICES**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

POLIDORI, Marlis Morosini. Qualidade e Avaliação da Educação Superior. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Sousa (Orgs.). **Inovação e Avaliação na Universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Ensaio: aval.pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

ROTHEN, José Carlos. **Ponto e Contraponto na avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES**. Educação: Teoria e Prática - v. 15, n.27, jul.-dez. - 2006, p. 119 - 137.

SANTOS, Margareth Guerra dos. **As redes de agências de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina: RANA e RIACES**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

**- XIX -****CONEXÕES ENTRE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E  
POLÍTICA EDUCACIONAL****Georgia Sobreira dos Santos Cêa**

Universidade Federal de Alagoas

E-mail: gecea@uol.com.br

**INTRODUÇÃO**

A execução compartilhada de políticas sociais por meio da ação conjunta do poder público e da sociedade civil esteve na origem da constituição de inúmeros Estados nacionais ocidentais, de modo que a provisão de políticas sociais incluiu tanto o voluntarismo de parcelas da sociedade – incorporada aí a filantropia – como a combinação deste com a ação de governos (SPICKER, 1995). No Brasil, este é um traço da consolidação das políticas sociais no país (RIZOTTI, 2001). Considerando que a escolarização da população se torna objeto intrínseco a uma das políticas sociais dos Estados nacionais, o que há de novo, então, na adoção de parcerias público-privadas na área educacional?

O enfrentamento desta problemática parte do pressuposto de que a reconfiguração das relações entre público e privado, do que as parcerias público-privadas são expressão, encontra mediações com a emergência da crise capitalista em curso e com as recentes tentativas de enfrentamento desse contexto, as quais, nas décadas recentes, buscam conjugar premissas neoliberais com pressupostos da socialdemocracia renovada pelo movimento da Terceira Via (CASTELO, 2013).

Com base estudo teórico de matiz crítico, este texto objetiva argumentar em favor da compreensão das parcerias público-privadas em educação como um fenômeno a ser apreendido a partir de suas relações com as estratégias em curso de afirmação da hegemonia burguesa.

## DESENVOLVIMENTO

A experiência britânica de condução das políticas de Estado por meio de parcerias público-privadas, iniciada em 1992 (MUSSON, 2009), é prática corrente, na atualidade, em 134 países em desenvolvimento, tanto em projetos de infraestrutura como nas áreas sociais (BANCO MUNDIAL, 2015). A indução à adoção de parcerias público-privadas no setor educacional é frente importante de orientações e ações de organismos internacionais, podendo ser indicada como parte integrante do que Dale (2000) denomina de agenda globalmente estruturada para a educação. Experiências de parcerias público-privadas em educação são registradas em países de todos os continentes (PATRINOS; BARRERA-OSORIO; GUÁQUETA, 2009). Especificamente no Brasil, são seminais para a compreensão do tema os estudos de Adrião e Peroni (2005) e de Peroni, Bazzo e Pegoraro (2006).

Da mesma forma que se proliferam pelo mundo, as parcerias público-privadas em educação têm sido alvo de estudos que se dedicam, grosso modo, ou a enaltecer intencionalidades corporativas na boa condução da coisa pública, ou a problematizar finalidades, resultados e ameaças da lógica privada aos interesses coletivos (GURN, 2016). Nenhuma das perspectivas, entretanto, é capaz nem de enevoar, nem de explicitar suficientemente os benefícios auferidos pelos parceiros privados nas relações com o poder público para a provisão de bens e serviços à sociedade. Inclui-se aí benefícios financeiros, como informa o representante de uma entidade social britânica ao tratar da problemática envolvendo a qualidade das parcerias público-privadas nas áreas sociais naquele país: trata-se de uma “fábrica de dinheiro”, capaz de prover, por exemplo, margens de lucro entre 66% e 34%, nos casos da construção de hospitais e escolas (BBC RADIO4, 2011). A possibilidade de recursos públicos estarem na origem de recursos financeiros de empresas educacionais aplicados nas maiores bolsas de valores do mundo (CÊA, 2016) dá a dimensão da janela de oportunidades que a indústria de parcerias público-privadas (ROBERTSON et al, 2012) pode representar para o setor.

A importância em escala e em escopo das parcerias público-privadas em educação força que sejam consideradas menos como um instrumento de gestão e mais como um fenômeno tão amplo quanto complexo. Hodge, Greve e Boardman (2010, p. 4) sugerem que as parcerias público-privadas “[...] são uma ferramenta política, um fenômeno técnico e um dispositivo de enquadramento retórico para os governos”. É nesse sentido que as parcerias

público-privadas podem ser identificadas como parte de um movimento de governança global da educação (ROBERTSON et al, 2012).

Apartadas do discurso eufemista da sinergia entre setores público e privado, as parcerias público-privadas podem ser definidas como expressões de uma nova filantropia que permeia a educação pública (BALL, 2008) ou como “monstros híbridos” que afetam “[...] a própria natureza da educação pública em si mesma” (ROBERTSON, 2002, p. 7). De uma forma ou de outra, fato é que claramente as parcerias público-privadas em educação estão “[...] mudando as estruturas através das quais as chances de vida educacional são organizadas e governadas” (ROBERTSON et al, 2012, p. 14).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

A sumarização das origens, da abrangência, dos dilemas e dos sentidos das parcerias público-privadas em educação, realizada até aqui, pretende indicar como ideia conclusiva deste texto – limitada e temporária, decerto – a imanência de tais parcerias para a compreensão das políticas educacionais e, especificamente, da maneira como estas vêm sendo geridas. Em outros termos, os argumentos apresentados sustentam que a análise da política educacional contemporânea pressupõe a consideração de parcerias público-privadas, desde a definição dos rumos a serem impressos à educação como política de Estado, até as práticas emanadas do cotidiano das escolas, passando pela definição de planos, programas e projetos educacionais.

Uma vez assumidas essas apostas interpretativas, a análise de diferentes formas de regulação da educação requer uma base interpretativa que considere mediações das parcerias público-privadas em educação com as disputas sociais em torno das formas de produção material da vida e de manifestação das relações de poder que classes e grupos sociais querem fazer prevalecer. Em assim sendo, as parcerias público-privadas são alçadas à condição de constitutivas e constituintes de uma “nova” economia política da educação, visto que as mesmas têm atuado como um componente importante da tentativa capitalista de superar sua crise atual, reconfigurando e exacerbando o papel da educação nesse processo. Espera-se que este texto, mesmo que breve, seja um convite para o debate desta tese.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. M. V. (Org.). **Público e privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

BALL, S.. New philanthropy, new networks and new governance in education. **Political Studies**, v. 56, n. 4, p. 747–765, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Global Monitoring Report 2015/2016**. The World Bank, 2015.

BBC RADIO4. Arquivo 4, episódio “**PFI profits**”, 14 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/programmes/b011vf2f>>.

CASTELO, R. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CÊA, G. S. S. Public-private partnerships in education as an economic, political and cultural phenomenon: exploring gramscian theoretical contributions. **Abstracts and Papers...** 2nd International Conference on Cultural Political Economy 2016, University of Bristol, 2016.

DALE, R. Globalization and education: demonstrating a Common World Educational Culture’ or locating a Globally Structured Educational Agenda? **Educational Theory**, v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GURN, A. M. Courting Corporate Philanthropy in Public Education: Multi-Disciplinary Literature Review of Public–Private Partnerships (PPPs) in Urban Public Schooling. **SAGE Open**, v. 6, n. 2, April-June 2016, p. 1–15.

HODGE, G.; GREVE, C.; BOARDMAN, A. Introduction. In: \_\_\_\_\_. **International Handbook on Public-Private Partnerships**. Elgaronline: Cheltenham, 2010.

MUSSON, S. The geography of the Private Finance Initiative. **Geographical Paper**, n. 188, University of Reading, p. 1-22, 2009.  
<http://www.reading.ac.uk/web/FILES/geographyandenvironmentalscience/GP188.pdf>

PATRINOS, H.; BARRERA-OSORIO, F.; GUÁQUETA, J. **The role and impact of public-private partnerships in education**. Washington: World Bank, 2009.

PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RIZOTTI, M. L. A. Estado e sociedade civil na história das políticas sociais brasileiras. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 39-56, set. 2001.

ROBERTSON, S. L. Soluções sinérgicas ou monstros híbridos: educação modernizadora pela via das parcerias público-privado. **A Página da Educação**, v. 11, n. 114, p. 7, jul. 2002.

ROBERTSON, S. L.; MUNDY, K.; VERGER, A.; MENASHY F. (Org.). *Public private partnerships in education: new actors and modes of governance in a globalizing world*, Cheltenham: Edward Elgar, 2012.

SPICKER, P. **Social policy**: themes and approaches. London: Harvester Wheatsheaf, 1995.

- XX -

## DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS

**Giseli Cristina da Silva Schneider**  
giseli.schneider@ifgoiano.edu.br

**Fernando Barbosa Matos**  
fernando.matos@ifgoiano.edu.br

;

### INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs), foram criados em 2008 e teve “seu início como instrumento de política voltado para as ‘classes desprovidas’”, mas hoje se configura “como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas” (BRASILa, 2016).

A autora deste estudo, é psicóloga do IF Goiano – Campus Morrinhos e teve seu ingresso na Rede Federal em 2013. Desde sua entrada observou, nas reuniões de conselhos de classe dos cursos técnicos do EMI (ensino médio integrado), o alto índice de reprovação e de aprovações com dependência, principalmente nas turmas de primeiro ano, o que lhe chamou muito a atenção.

Desta forma, visando atingir as atribuições dispostas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual determina que “As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico” (BRASILb), o presente trabalho surge com o intuito de contribuir com o estudo de uma problemática visível nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus em questão: o baixo desempenho escolar.

## DESENVOLVIMENTO

Martinez (2007 apud LAMAS, 2015, p. 314) conceitua o desempenho escolar como “o produto dado pelos estudantes e geralmente expresso através das notas escolares”. Para Caballero et al. (2007 apud LAMAS, 2015) o desempenho acontece quando os estudantes atingem os objetivos de um programa.

Considerando os conceitos utilizados pelas legislações brasileiras acerca do assunto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), considera que “o rendimento dos estudantes é composto por quatro taxas: aprovação, reprovação, abandono e taxa de não resposta (...)” (OSTI; MARTINELLI, 2013, p. 51).

O presente estudo, se trata da análise do desempenho escolar (por meio de notas) dos alunos do EMI do IF Goiano – Campus Morrinhos do ano de 2018 (Conforme históricos escolares parciais cedidos pela Secretaria Escolar da Instituição para essa pesquisa). Foram analisadas as notas de todas as turmas do EMI, identificando as que possuem maior e menor índice de retenção (reprovação) e os dados obtidos comparados com informações acerca desses alunos por meio de documentos institucionais.

Ao analisar as notas das cinco turmas do EMI (duas do curso Técnico de Informática, duas do curso Técnico em Agropecuária e uma do Técnico em Alimentos) do ano de 2018, notou-se que os primeiros anos são as turmas com maior índice de retenção. Por meio da análise dos dados de retenção, apresentados na Tabela 1, chegou-se a turma com maior indicação de índice de baixo desempenho escolar, com outra logo em seguida, ambas do curso de agropecuária. E as turmas com mais altos índices de desempenho escolar, foram do curso de informática. Isso pode ser observado mais detalhadamente na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1 – Índices de desempenho escolar das turmas de 1º ano do EMI

<b>Turmas/Desempenho escolar</b>	<b>Agro 1</b>	<b>Agro 2</b>	<b>Ali 1</b>	<b>Info 1</b>	<b>Info 2</b>
Aprovados sem dependência	28,1%	22,5%	35,7%	66,6%	44,1%
Aprovados com dependência	25%	19,3%	42,8%	9%	26,4%
Retidos	46,8%	58%	21,4%	24,2%	29,4%

Agro 1 e 2 – Curso Técnico em Agropecuária Turma 1 e 2; Ali 1 - Curso Técnico em Alimentos Turma 1; Info 1 e 2 - Curso Técnico em Informática Turma 1 e 2

Fonte: Secretaria Escolar do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, 2018



Por meio de dados coletados do Projeto de Ensino Desenvolver (2016) e pela Comissão Permanente de Permanência Estudantil do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos (CPPE) em 2018, pôde-se fazer um cruzamento de informações e se chegar ao perfil dos alunos do EMI da instituição.

Os alunos do EMI que responderam a pesquisa da CPPE correspondem a 37% do total de alunos cursantes. A maior parte deles declarou ter renda familiar entre 1 a 1,5 salário mínimo (32%), que possuem dificuldades de adaptação na escola foram 71% e daqueles que relataram a sua dificuldade, a carga horária excessiva (22%), seguida de metodologia/didática das aulas (6%) foram os motivos mais indicados (IFECTa, 2018).

Ainda segundo o Projeto Desenvolver (2016) dos alunos ingressantes do EMI, a maioria desses, moram em cidades circunvizinhas e possuem renda familiar de um a dois salários mínimos (IFECTb, 2016). Desta forma, nota-se que o padrão de renda familiar dos alunos de 2016 parece se manter até os alunos de 2018.

Na pesquisa da CPPE, entre os alunos que ficaram com dependência (retidos em até duas disciplinas) que declararam o motivo da retenção, a sua maioria (9%) descreveu a falta de hábito e/ou disciplina para o estudo, seguido da dificuldade em assimilar os conteúdos atuais por causa da formação anterior (6%) (IFECTa, 2018).

Ainda nessa pesquisa, a respeito de possíveis motivos de evasão, a maior parte dos alunos (30%) respondeu problemas familiares ou pessoais como principal motivo de evasão, seguido de dificuldade aprendizagem (19%) (IFECTa, 2018).

## CONCLUSÕES

É perceptível as mudanças que ocorrem na vida dos alunos ingressantes ao EMI e a dificuldade de adaptação à essa nova rotina. Essas mudanças parecem impactar diretamente nas notas dos alunos, sendo as turmas de primeiro ano as mais afetadas.

Como a maioria dos alunos são egressos de escolas públicas, estudavam em um único período e dormiam em torno de 7 a 8 horas por noite (SILVA et al., 2016), os seus hábitos de sono são alterados devido ao trajeto para o Campus Morrinhos, deslocamentos que variam de 30 a 110 km de distância, por meio de transporte público ou privado, chegando a sair de algumas cidades às 4:30h, o que ocasiona menos horas de sono por noite.

Em pesquisa realizada pela Universidade de Amsterdã (DEWALD et al., 2010), concluiu-se que o sono é fundamental para a aprendizagem dos adolescentes e a pobreza

deste, afeta a capacidade de aprender e o desempenho escolar. Fator que pressupõe influenciar o baixo desempenho escolar dos sujeitos deste estudo.

Ainda outros fatores fazem parte da mudança de rotina dos calouros do EMI. Eles passam a ter de se adaptar ao curso em período integral, a cursar de em torno de 10 disciplinas no ensino fundamental para cerca de 15 a 19 disciplinas no EMI, de avaliações bimestrais para trimestrais e ainda com semanas de provas, em que chegam a fazer até três provas por dia.

Conforme Osti e Martinelli (2013) o desempenho ou rendimento escolar é determinado por fatores como “nível intelectual, personalidade, motivação, habilidades, interesses, hábitos de estudo, auto-estima e a relação professor-aluno” (p. 51).

Portanto, os dados utilizados nesse estudo, demonstram que parte dos fatores citados pelos autores acima como determinantes no desempenho escolar, podem estar influenciando o baixo desempenho escolar dos alunos ingressantes ao EMI do IF Goiano – Campus Morrinhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASILa. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Histórico/Linha do Tempo. Publicado em 02 de mar. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>> e <[http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha\\_tempo\\_11042016.pdf](http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf)> . Acesso em: 26 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal Goiano. **Manual de Assistência Estudantil**. 3ª edição. Disponível em: <[https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/MANUAL\\_ASSISTENCIA\\_ESTUDANTIL\\_iGw5JtW.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/MANUAL_ASSISTENCIA_ESTUDANTIL_iGw5JtW.pdf)> Acesso em: 27 nov 2018.

DEWALD, Julia F. et al. The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. **Sleep Medicine Reviews**, v. 14, p. 179–189. 2010. Disponível em: < <https://sci-hub.tw/10.1016/j.smrv.2009.10.004>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

LAMAS, Héctor A. School Performance. **Propósitos y Representaciones**, v.3, n.1, p. 313-386, 2015. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e Pesquisa**. v.40, n.1, p.49-59

2014, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO (IFECT) – CAMPUS MORRINHOSa. **Relatório da Comissão Permanente de Permanência Estudantil do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos 2018.** Morrinhos; 2018. 10 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO (IFECT) – CAMPUS MORRINHOSb. **Relatório do Projeto de Ensino Desenvolver – Acompanhamento e responsabilização dos alunos do IF Goiano – Campus Morrinhos 2014/2016.** Morrinhos; 2016. 3 p.

## - XXI

**AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CONTROLE DO  
TRABALHO DOCENTE**

**Helen Cristina de Oliveira Vieira (UEM)<sup>13</sup>**  
[evanelen@hotmail.com](mailto:evanelen@hotmail.com)

**Renata Franqui (UEM)<sup>14</sup>**  
[renata.franqui@hotmail.com](mailto:renata.franqui@hotmail.com)

A área temática desse texto situa-se no campo da avaliação de docentes, a qual pode ocorrer de forma direta ou indireta, a partir dos resultados das avaliações externas de desempenho de estudantes em larga escala, tais como: ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Assim, o objetivo é analisar de que maneira as políticas de avaliações externas de estudantes da Educação Básica corroboram para o controle e regulação do trabalho docente, bem como, para sua responsabilização pelos resultados obtidos.

No que se refere à abordagem metodológica utilizada para essa discussão, partimos do pressuposto que a investigação sobre tal questão requer que seja realizada à luz do complexo tecido social em que está inserida, por isso, há necessidade de contextualizá-la em seu aspecto histórico, político, social e econômico.

Avaliação é uma temática amplamente visitada pelos pesquisadores, da mesma maneira, é consenso entre educadores a necessidade de se avaliar desde o desempenho do estudante até a dinâmica de funcionamento da instituição, percorrendo os espaços físicos/materiais e pedagógicos, a fim de reordenar os encaminhamentos metodológicos e ações com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.

A partir da reestruturação da educação desencadeada em 1990 sob o manto da eficácia, a categoria *avaliação* passa a acarretar de maneira imbricada o senso de

---

<sup>13</sup> Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, Universidade Estadual de Maringá. E-mail. [evanelen@hotmail.com](mailto:evanelen@hotmail.com)

<sup>14</sup> Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, Universidade Estadual de Maringá. E-mail. [renata.franqui@hotmail.com](mailto:renata.franqui@hotmail.com)

responsabilização pelos resultados, ou seja, induz cada professor e suas respectivas unidades escolares a responsabilizar-se pelos resultados obtidos por seus estudantes em avaliações externas de grande escala.

De fato, a reestruturação da educação brasileira ocorreu sob orientação de organismos multilaterais que almejavam adequar a educação à lógica do mercado consoante ao modo de produção capitalista, numa perspectiva de ampliar os resultados utilizando menos recursos. Nesse sentido, intelectuais orgânicos do capital reiteradamente buscam conformar nos espaços educativos a cultura da avaliação como a chave para eficácia do sistema educacional. Guiomar Namó de Mello é um exemplo de intelectual que representa tal vertente, em seu livro “Escolas Eficazes: um tema revisitado”, publicado em 1994, discute essa ideia de forma esclarecedora. Assim, afirma:

[...] a eficácia, portanto, ainda que se caracterize por mudanças dentro da escola, para as quais parceria, consenso, objetivos compartilhados, permanente avaliação do aluno e auto-avaliações da escola são indispensáveis, **depende também, em larga medida, de induções externas**. Entretanto, induzir não é prescrever e sim criar condições e **estímulos** que favoreçam o aparecimento da cultura do sucesso que supostamente seria pré-requisito para melhorar a eficácia. Dentre os **inúmeros mecanismos de indução, a avaliação externa de resultados de aprendizagem pode ser considerada de importância estratégica** (MELLO, 1994, p. 36-37, grifos nossos).

Dessa maneira, compreendemos que a temática da avaliação é trabalhada como meio para atingir um padrão desejável de qualidade da educação. Vale lembrar que, quando compreendida pela perspectiva do capital, o termo *qualidade* significa maior eficiência atrelada à redução de custos e cortes de investimentos em diferentes segmentos sociais, inclusive na educação.

Como exposto, na esteira da reestruturação da educação brasileira orientada pelos organismos multilaterais, a avaliação foi contemplada por meio da implantação do “Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 74).

Sob a mesma perspectiva, vale acrescentar que em 2007 foi criado o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado periodicamente pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, combinando dados sobre aprovação obtidos pelo Censo Escolar, e médias de desempenho obtidas pela ANEB e

ANRESC, isto é, nas avaliações do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala, a saber:

**Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb:** abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio [...]. **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"):** trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal [...]. **A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA:** avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas [...]

A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual (BRASIL.INEP, 2016, grifos nossos).

Vale ressaltar que para o cálculo do IDEB são utilizadas as notas da ANEB e ANRESC, portanto, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), não faz parte desse cálculo.

Ao analisarmos a abrangência de tais avaliações, constatamos que a ANA e a ANRESC são avaliações censitárias, enquanto a ANEB é amostral. Essa diferenciação nos leva a entender que há objetivos diferentes nelas, isso porque o caráter censitário revela diretamente o nível específico em que cada unidade escolar se encontra dentro dos padrões de qualidade pré-estabelecidos por seus organizadores, o que possibilita estabelecer rankings entre elas.

Tal dinâmica se processa por meio de duas vertentes. Uma delas dirigida ao trabalho pedagógico do professor que gradativamente se restringe a preparar (treinar) os estudantes para atingirem resultados satisfatórios nas avaliações censitárias externas. A outra pode ser constatada a partir da concessão de bônus (meritocracia) por melhores resultados e maior investimento financeiro em instituições que apresentam os melhores resultados coletivos, asseverando assim, a competitividade entre pares e entre instituições, podendo chegar à institucionalização da gestão do público não estatal ocasionando fragilidades no sistema público estatal para todos.

Assim, vale lembrar que a reestruturação da educação compõe um processo maior de reestruturação do Estado brasileiro fundamentado em princípios difundidos pelo *Consenso*

de *Washington*, com vista a adequá-lo aos novos imperativos do sistema produtivo (acumulação flexível) e financeiro no contexto de mundialização do capital.

Tais análises críticas estão fundamentadas no referencial teórico de autores que desenvolvem pesquisas sobre essa temática, dentre eles: Freitas, H. C. L. (2003). Freitas, L. C. (2011; 2012; 2014). Shiroma; *et. al.* (2008). Shiroma; Evangelista (2011). Shiroma; Moraes; Evangelista (2011).

Diante do exposto, consideramos que há intrínseco a esse processo, a responsabilização dos docentes pelos resultados obtidos nessas avaliações, visto que de maneira direta ou indireta os docentes se veem obrigados a trabalhar seguindo a lógica imposta pela tendência de diminuição média dos salários, concomitantemente aos aumentos salariais fundados no fetiche da meritocracia, ou seja, do pagamento de gratificações por desempenho (bônus salarial) tal qual o é praticado por alguns Estados da Federação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP. **SAEB**. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez., 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: Seminário de Educação Brasileira, 3., Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **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, dez., 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; et al. **Indicadores de qualidade: o fetiche da gestão por resultados**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED-Sul), 7., 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí: UNIVALI, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 01, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.



## - XXII -

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO, REGULAÇÃO E  
ISOLAMENTO SINDICAL****Henrique da Silva Lourenço**Universidade Paulista  
([lourenco.hs@gmail.com](mailto:lourenco.hs@gmail.com))**Nonato Assis de Miranda<sup>15</sup>**

(mirandanonato@uol.com.br)

**INTRODUÇÃO**

O Brasil vivencia reformas estruturais e curriculares no Ensino Médio. No final de 2016, por meio da Medida Provisória (MP) n. 746/16 convertida em Lei n. 13.415 de 2017, foi proposta a reforma do Ensino Médio. No entanto, o conjunto de mudanças dependia da reforma curricular materializada pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), aprovada e homologada no final de 2018.

Autores como Motta e Frigotto (2017) e Ferretti e Silva (2017) sugerem que essas reformas se concretizaram sem ampla discussão dos grupos interessados. Aguiar (2018), ao seu turno, destaca o caráter autoritário na condução da reforma do Ensino Médio via MP. A forma apressada e autoritária não considerou a histórica dualidade do Ensino Médio: formar para o acesso a universidade ou para o trabalho.

Desde sua origem, seja no Brasil ou em outros países, o Ensino Médio é objeto de reformas e pairam controversas sobre sua identidade (KRAWCZKY, 2014). No Brasil, Motta e Frigotto (2017) destacam que por trás da urgência reformista convivem interesses do Ministério da Educação (MEC), que a consideram componente da retomada econômica. Kuenzer (2017, p. 339) enfatiza, contudo, o alinhamento da reforma a uma formação voltada a regimes de acumulação flexível, modelo ligado à flexibilidade, cabendo a educação “[...] desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível [...]”.

---

<sup>15</sup> Universidade Municipal de São Caetano/ Universidade Paulista

Nesta linha, este trabalho objetiva expor a supremacia dos interesses do Executivo Federal, tomando como referência produções intelectuais atuais e documentos de dois sindicatos nacionais de professores da rede pública – que reforçam o isolamento de interesses alheios à lógica defendida pelo MEC. Trata-se de recorte da pesquisa de Iniciação Científica intitulada *Reforma do Ensino Médio: uma análise do posicionamento dos sindicatos de professores*, que estuda ainda o posicionamento de mais três sindicatos.

Apresentam-se aqui parte das análises de quatorze (14) documentos provenientes do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE). Todos os documentos foram analisados baseando-se na técnica da Análise de Conteúdo, que estabeleceu as abordagens mais relevantes encontradas nos conteúdos comunicacionais, permitindo a feitura de inferências que buscam entender as causas das mensagens e os efeitos que geram (LAKATOS, 2009; BARDIN, 2011).

Serão trabalhadas quatro (4) abordagens encontradas nos documentos. As da APEOESP referem-se às seguintes temáticas mais expressivas: (i) falta de discussão ampla com os afetados pela reforma; (ii) crítica a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas. Enquanto as do SINTEPE referem-se: (i) retirada de determinadas aprendizagens dos currículos; (ii) falta de discussão com os estudantes e a falsa discussão com os profissionais da educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A reforma considerou a existência de uma crise no Ensino Médio supondo, dolosamente ou não, que tal consideração seria consensual. Deste modo, se impôs rapidamente, sem procurar estabelecer consenso entre os diversos interesses, o que fortalece seu caráter autoritário (MOTTA e FRIGOTTO, 2017), contrariando, segundo Kuenzer (2017), a tradição de ampla discussão entre sociedade civil e governo.

Justamente nesse sentido, a APEOESP se posicionou destacando a ausência de amplo debate entre os afetados pela reforma. Essa expressiva abordagem aparece em cinco (5) dos nove (9) documentos do sindicato paulista. Na mesma linha, o SINTEPE salientou que alunos não participaram do debate e que professores participaram de forma protocolar ou esvaziada.

No afã de alavancar o crescimento econômico, as políticas educacionais tornaram-se fundamentais para mobilizar tais interesses. Os discursos construídos nas bases da reforma apresentam-na como trajetória natural e incontestável, suprimindo pautas históricas como o

dualismo do Ensino Médio (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 357). Discursos sindicais, que não naturalizam a reforma, foram invisibilizados ou receberam audiência protocolar.

Apesar dos acirrados enfrentamentos entre setores sindicais e interesses ligados ao Executivo Federal, a concepção de educação viabilizada pela BNCCEM redistribui o conhecimento acumulado instrumentalizando-o. Por esta razão, o braço curricular da reforma coloca o Ensino Médio a serviço de uma formação que aparelha o aluno aos interesses mercadológicos, dando papel secundário à formação politécnica e cidadã (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017). O Sindicato de Pernambuco (SINTEPE), na grande maioria dos documentos coletados, três (3) de um total de cinco (5), é contra a retirada de determinadas aprendizagens. A inferência possível é que o sindicato pernambucano preocupa-se com a instrumentalização da formação e com prejuízos ao exercício da cidadania.

As reformas promovidas em tempo recorde pelo governo Michel Temer, relacionam-se à ideia de “modernização tecnológica”, proposta de educação promovida no emergente texto curricular e na Lei 13.415 de 2017, que valoriza a formação por competências e desarticula o que ainda restava de Ensino Médio politécnico (FERRETTI e SILVA, 2017, p. 392).

À disposição dos alunos estarão componentes curriculares comuns a todos, envolvendo língua portuguesa e matemática, e, componentes flexibilizados vinculados aos itinerários formativos. O papel da BNCCEM resume-se a endossar a proposta de educação expressa na reforma do Ensino Médio, servindo de “base teórica, política e ideológica” (FERRETTI e SILVA, 2017, p. 397).

Nota-se uma relação imbricada entre educação, apressamento da formação e crescimento da economia. Por essa razão predomina uma concepção de educação de resultados/desempenho, baseada em parâmetros avaliativos internacionais ligados a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): “ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 365).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), elaborado pela OCDE, e os próprios indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em âmbito nacional, foram oficialmente legitimados como instrumentos definidores de qualidade para a BNCCEM. Por isso mesmo, os conteúdos comunicacionais da APEOESP questionam a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas. A

urgência em reformar o Ensino Médio torna-se parte de uma estratégia de melhoria da qualidade construída de forma não consensual, sem levar em conta o entendimento contrário dos sindicatos e outros grupos da sociedade civil. A MP da reforma exemplifica esse caráter autoritário.

É provável que o Ensino Médio mereça ser repensado. Indicadores avaliativos como Ideb e PISA indicam isso. Os jovens também sinalizam neste sentido (LEÃO, 2018). No entanto, a reestruturação deve envolver amplos setores da sociedade e ser pensada em parceria com o Poder Legislativo. O caminho por MP indica supressão de agendas e irresponsabilidade. Afinal, o que é qualidade da educação? A qualidade preconizada por avaliações de sistemas de educação deve ditar o aprendizado? Quais são os indicadores que asseguram que a educação é de qualidade? O que define se um aluno está aprendendo? Estas perguntas deveriam tencionar as intenções norteadoras das reformas, para então ousar articular ou não conteúdos mínimos e itinerários formativos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. e DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.
- KRAWCZKY, N. **“Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio.”** DAYRELL, J. ; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Retratos da Escola – Brasília: CNTE – v.11, n.20, jan./jun. , 2017.
- LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e1774940, 2018.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória N° 746/2016 (Lei N° 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n°. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

**- XXIII -****A POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: A PERCEPÇÃO DOS(AS) DIRETORES(AS)**

Ivana Gonçalves de Oliveira – FEUSP  
[ivana.g.oliveira@gmail.com](mailto:ivana.g.oliveira@gmail.com)

O papel da avaliação educacional nas políticas públicas tem sido um tema central dos estudos sobre política educacional. Em geral, neste debate é abordada a importância da avaliação nos processos de reforma do Estado que, no Brasil, ganharam força na década de 1990. As reformas educacionais são contextualizadas no processo de emergência das políticas neoliberais apresentadas como respostas à crise do Estado de bem-estar social e os estudos indicam que a avaliação seria um dos pontos centrais nessa redefinição do papel do Estado em relação ao serviço público (AFONSO, 2009a; HORTA NETO, 2013).

Ao discutir políticas e gestão educacional, Dourado (2007) destaca a importância de compreender como as instituições e atores são influenciados pelos marcos regulatórios, de modo que a discussão sobre as políticas educacionais possa ir além da análise das proposições de tais políticas e considere os contextos nos quais elas são efetivamente implementadas.

(...) [A] análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica em não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou execução, importando, sobremaneira, apreendê-los no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. (DOURADO, 2007 p. 923)

Considerando a importância da abordagem em torno do contexto no qual as políticas públicas se concretizam, esta comunicação tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada com diretores(as) de escolas públicas de educação básica. A pesquisa intitulada: *Gestão escolar e gênero: análise do trabalho de diretoras(es) no contexto das reformas educativas* foi realizada por meio de um estudo qualitativo, com base na abordagem da entrevista compreensiva, (KAUFFMAN, 2013; ZAGO, 2011). As entrevistas

foram realizadas com seis diretores(as) de escolas de ensino fundamental da rede municipal de educação de São Paulo. Foram identificadas percepções diversas, dos(as) diretores(as) participantes, acerca das políticas de avaliação e do estabelecimento de metas para as escolas. Assim, se mostrou relevante abordar neste evento, este aspecto específico da pesquisa.

O primeiro ponto possível de identificar na análise das entrevistas é que a política de avaliações externas é apropriada de formas diferentes pelos atores que participaram da pesquisa, mesmo se tratando da mesma rede de ensino. Os(as) diretores(as) entrevistados(as) apresentam diferentes graus de adesão ou crítica às propostas. Desta forma, além de analisar as visões dos(as) diretores(as) sobre o tema, é possível fazer alguns apontamentos sobre a presença das avaliações no cotidiano escolar a partir dos discursos dos(as) participantes.

De acordo com Barroso (2006), a análise sobre os modos de regulação em educação deve considerar tanto as normas instituídas quanto o ajustamento realizado pelos atores no processo de ação. Sendo assim, embora todas as escolas precisem realizar as avaliações externas, conforme normatizado pela Ministério da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação, há formas diferentes de dar sentido a esta política pública no cotidiano escolar. Nas escolas pesquisadas, estas diferentes lógicas perpassam desde a apropriação das orientações a partir da própria perspectiva, pela tentativa de relegar/diminuir a relevância da política até a tentativa de adesão ou adaptação à política tal como ela foi normatizada.

A maioria dos participantes adotou um discurso bastante crítico em relação às avaliações a partir de diferentes pontos de vista, que não chegavam a se contrapor, mas pareciam se complementar. A forte presença da crítica às avaliações externas entre a maioria dos(as) participantes da pesquisa indica que, para além do discurso do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação que buscam a adesão dos diversos atores do campo educacional ao que tem sido denominado como “cultura avaliativa” (BAUER et.al 2015), outros discursos, principalmente as críticas do campo pedagógico ou dos movimentos de professores(as), parecem apoiar a perspectiva dos(as) diretores(as) sobre o tema.

As críticas apresentadas pelos(as) diretores(as) às avaliações externas remete a aspectos como: a possibilidade de as avaliações externas provocarem uma padronização do currículo escolar; a culpabilização da escola e dos professores(as) pelos resultados alcançados; uma visão restrita de qualidade educacional e o reforço de perspectivas classificatórias em contraposição a uma perspectiva formativa de avaliação escolar. As críticas dos(as) participantes apontam, portanto, para diversos aspectos presentes no debate sobre as políticas de avaliação externa (ARCAS, 2009; BAUER, 2015; HORTA NETO, 2013; AFONSO, 2009).

Também foram feitas algumas menções positivas em relação às avaliações. Nestes casos, os(as) diretores(as) apontaram a possibilidade de utilização dos resultados para reflexão pedagógica, readequação curricular e estabelecimento de estratégias de ensino, e também a importância das avaliações para a coleta de dados por parte do sistema de ensino para o monitoramento do aprendizado do estudantes e o estabelecimento de políticas educacionais como formação de professores(as) e materiais didáticos.

No que se refere a presença das avaliações no cotidiano escolar, os(as) diretores(as) fazem críticas à quantidade excessiva de testes e afirmam haver um aumento no volume de trabalho, tanto dos(as) professores(as), quanto dos(as) diretores(as). No âmbito da direção, mencionam o trabalho de logística e organização para aplicação. As respostas em relação ao desempenho da escola foram um pouco vagas, embora a maioria dos(as) diretores(as) manifestasse noções em relação aos resultados. Apenas uma diretora, que tinha um perfil de forte envolvimento com as questões pedagógicas, mencionou uma ação mais concreta em relação à utilização dos resultados.

Os diferentes graus de adesão e crítica dos(as) participantes às propostas de avaliação externa subsidiaram formas diversas de se relacionar com esta política no cotidiano escolar. Desta forma, é possível identificar que, tal como abordado por Barroso (2006), múltiplas formas de regulação estão implicadas na efetivação da política pública, indicando que a importância de considerar, para além das normatizações estabelecidas, as mediações que ocorrem entre as políticas formuladas, os contextos locais e a ação dos atores(as) envolvidos na sua implementação.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do Saresp na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009

BARROSO João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In. BARROSO, João (org). **A regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa. 2006



BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; DE OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, out, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**. Uma análise comparada entre União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2013.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs) **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 183-206.

## REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR DE EAD A PARTIR DA ERGONOMIA

**Jhonny David Echalar**  
SEDUCE-GO / PPGE-FE-UFG  
jhonnyechalar@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A relação entre o homem e a natureza é mediada pelo trabalho, que historicamente vem construindo e alterando diversos outros elementos que nos constituem como sociedade. Dentre estas modificações podemos citar a Educação a Distância (EaD) e seus variados contextos no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, recebendo influências de diferentes modelos socioeconômicos. Outro fator de grande importância refere-se ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação disponíveis a cada época, alterando diretamente as relações e organização do trabalho nessa modalidade de ensino (CARDOSO; PEREIRA, 2014). Neste sentido este texto objetiva tecer algumas reflexões sobre o trabalho realizado por um ator em específico, o tutor, alicerçado nos enunciados teóricos da Ergonomia.

### O TRABALHO E A ERGONOMIA

Segundo Marx (1987), é na relação do homem com a natureza que se encontra o “trabalho”, no sentido de que por meio da própria estrutura anatômica e fisiológica ao longo das eras o homem esta se apropriando da natureza, dando a ela novos significados inclusive a própria vida humana. Assim entende-se que o trabalho possui função psicológica e material na sociedade, já que é intencionalmente dirigido pelo próprio ser humano (CLOT, 2006).

Dos diferentes modos de produção que as sociedades foram desenvolvendo o capitalismo ressignificou o trabalho de tal forma que este passou a ter finalidade econômica e de produção de valores para além das relações “naturais” de sobrevivência. O homem passou a desempenhar atividades e a vender seu tempo e força de produção, configurando uma

atividade de trabalho assalariada, em que se reconhece como resultados desta atividade apenas a comercialização de produtos ou serviços (GUÉRIN *et al*, 2001; SCHWARTZ, 2011).

Deste modo se faz necessário pensar sobre o trabalho, seus contextos legais, culturais, econômicos, históricos, cognitivos e as relações sociais associadas a sua realização. Neste sentido a Ergonomia emerge na busca por se articular diferentes saberes dos variados campos científicos aos acontecimentos sócio-históricos, sendo seu objeto de estudo a recomposição do conhecimento acerca do trabalho de modo a transformá-lo. (TERSAC; MAGGI, 2004).

### **TRABALHO PRESCRITO E REAL: REFLEXÕES SOBRE A TUTORIA NA EAD**

Compreender o trabalho a partir das concepções ergonômicas resultou na construção dos conceitos de “trabalho prescrito” e “trabalho real”, enquanto uma atividade socioeconômica. O trabalho prescrito diz respeito à tarefa, ou a um conjunto de prescrições solicitadas/repassadas ao operador/trabalhador, já o trabalho real refere-se às atividades que o operador/trabalhador realiza para concluir o conjunto de prescrições que lhe foi demandado (GUÉRIN *et al*, 2001).

Com o advento do taylorismo o trabalho prescrito recebe fundamentação teórica, passando a justificar cientificamente a prescrição de tarefas a serem desempenhadas pelos empregados. Este movimento logrou incorporar no campo das ciências os pressupostos do trabalho prescrito, perdurando até a atualidade como base para detalhamento de atribuições profissionais e desenvolvimento de modelos de gestão do trabalho (GONÇALVES, ODELIUS e FERREIRA; 2001). Isso nada mais é do que se antecipar ao trabalhador o que ele deve alcançar no que se refere a objetivos, metas, operações, etc.

Já o trabalho real se configura como a realização do que foi prescrito ao trabalhador, podendo ser denominado como “atividade do trabalho” ou somente “atividade”. Neste momento o trabalhador ultrapassa a limitação do prescrito, tomando decisões diversas acerca de inúmeras questões, relacionando-se com outros sujeitos e realizando adaptações conforme os diferentes contextos físicos, cognitivos e afetivos lhe impelem (ALVES, 2008; FERREIRA, 2008).

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade que representa bem as transformações no que se refere a organização e atividade do trabalho quando pensamos em gestores, elaboradores de conteúdo, docentes, tutores, designers instrucionais, imersos no contexto tecnológico da era digital (ABRAHÃO, 2000). Tendo a EaD como campo de estudo, o tutor é objeto de diversas pesquisas sobre seu trabalho, formação, relação com

professores, alunos e gestão pedagógica. Havendo questionamento, inclusive, se existe diferença entre um tutor e um professor. No Brasil, ainda não existe uma regulamentação específica para a profissão de tutor e são os “*referenciais de qualidade para educação a distância*” do Ministério da Educação (MEC) o que se tem de mais próximo neste sentido (DEMARCO e FERREIRA, 2018; BERTINI e PASSOS, 2016; BRASIL, 2007).

Em seu documento o MEC reconhece que o tutor pode realizar diversas atividades relativas ao processo de ensino e aprendizagem, além da necessária formação contínua que deve ser ofertada pela instituição a qual esteja vinculado. Para Machado e Machado (2004), na EaD, a organização se dá de tal forma que existe a figura do professor-autor e do professor-tutor e de acordo com Torres (2007), o elemento estruturante da atividade de tutoria é a relação entre o professor-tutor e o cursista, ou seja, as ações de ambos, neste processo, estão vinculadas e dão sentido uma a outra. Compreender estes trabalhadores como iguais aos que possuem o cargo de docente torna-se fundamental no que se refere a qualidade do trabalho desenvolvido na EaD, sobretudo em tempos de institucionalização desta modalidade na educação básica brasileira.

## CONCLUSÕES

Pensar o trabalho do tutor sob as lentes da ergonomia resulta, inevitavelmente, em questionar quais são as particularidades da atividade que este profissional realiza, que levaram à criação desta função na sociedade. Assim como para o professor-docente ou professor-autor da EaD, são estabelecidas ao tutor tarefas e serem realizadas que não se diferem entre o trabalho real da função e o que é realizado por docentes da EaD ou presenciais.

Ambos, na realização da atividade que lhes compete, atuam como mediadores didático-pedagógicos fazendo “*usos de si*” enquanto conduzem os alunos ao longo do seu percurso formativo. Profissionais por vezes tratados como subcategoria da profissão docente, tendo reflexo inclusive na remuneração destes trabalhadores que normalmente resulta em relações bolsismo aos moldes da Universidade Aberta do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J. I. Reestruturação produtiva e variabilidade do trabalho: uma abordagem da ergonomia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. [online]. 2000, v.16, n.1, pp.49-54.

ALVES, W. F. **A formação contínua e a batalha do trabalho real**: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERTINI, L.F.; PASSOS, C. L. B. O papel do tutor virtual na formação de professores dos anos iniciais na modalidade a distância: a matemática em foco. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 42, n. 1, p.83-98, mar. 2016.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. 2007.

CARDOSO, A. L. T.; PEREIRA, J. B. O tutor e a atividade de tutoria na educação a distância. In: COSTA, M. L. F. e ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação a distância no brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3. ed. Maringá, Eduem, 2014. 130 p.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Editora Vozes, Petrópolis, 2006

FERREIRA, M. C. A Ergonomia da Atividade se Interessa pela Qualidade de Vida no Trabalho? Reflexões Empíricas e Teóricas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 11, 83-99. 2008.

GONÇALVES, R M.; ODELIUS, C. C.; FERREIRA, M. C. Do trabalho prescrito ao trabalho real: a transformação da informação em notícia de rádio. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. v. 24, n. 2, 2001.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELLEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

MACHADO, L. D.; MACHADO, L. C. O papel da tutoria em ambientes de EAD. “In”: 11º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004, Salvador. **Anais...Salvador: ABED**, 2004. 11 p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/022-TC-A2.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MARX, K. **O Capital. Livro 1- o processo de produção do capital**, v. 1. SP: Ed. Bertrand Brasil – DIFEL. 1987.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011.

TERSAC, G.; MAGGI, B. O trabalho e a abordagem ergonômica. In: DANIELLOU, F. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo-SP: Edgard Blücher, 2004. p. 79-104.

TORRES, C. C. **A Educação a Distância e o Papel do Tutor: Contribuições da Ergonomia**. 2007. 198 f. Tese (Doutorado) - Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

**- XXV -****REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,  
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: FOCO NA AVALIAÇÃO,  
NA REGULAÇÃO E NA SUPERVISÃO**

**Joelma dos Santos Bernardes<sup>16</sup>**

Unesp – *campus* Araraquara  
joelma.santos833@gmail.com

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

O presente texto é fruto de estudos preliminares da investigação em andamento, situando-se a partir da expansão do ensino superior que ocorreu entre os anos de 2003 e 2016, com a temática trajetória histórico-normativa da política pública de avaliação da educação profissional e tecnológica. A base legislativa situa-se a partir das publicações da Lei nº. 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito do sistema federal de ensino. O objetivo do texto é identificar, nas referidas legislações, quais foram as diretrizes para a avaliação, a regulação e a supervisão para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

**DESENVOLVIMENTO**

A consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deu-se em uma trajetória de mais de cem anos, entre avanços, conquistas e retrocessos para que fosse regulamentada por legislação própria, abrangendo a complexidade e a especificidade da educação profissional. No marco histórico, cabe mencionar: em 1909 havia

---

<sup>16</sup> Agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa de Estudo PDJ (Processo: 155142/2018-6) e à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"(UNESP), Programa de Pós-doutorado- *campus* Araraquara pela oportunidade de aprimoramento profissional por meio da pesquisa pós-doutoral.

as Escolas de aprendizes Artífices; em 1937, os Liceus de Artes e Ofícios; em 1942, a Escola Industrial e Técnica; em 1978, o Centro Federal de Educação Tecnológica; em 1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e Universidade Tecnológica; em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias, cria-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008).

Ao realizar uma análise descritiva das legislações referentes aos processos de avaliação, de regulação e de supervisão da educação profissional, apresenta-se o Decreto nº 3.860/2001. Esse documento não faz menção direta aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nem tampouco aos processos de avaliação, regulação e supervisão que ocorrem em seus contextos. Embora tenha sido uma importante regulamentação para a organização do ensino superior, pois contempla as Instituições de Ensino Superior da Educação Profissional e Tecnológica (BERNARDES, SILVA, 2018).

Em 2006, o referido Decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.775, que trazia uma definição mais clara e objetiva das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), dentre elas os Institutos Federais. O novo documento serviria para que essas funções sejam executadas no contexto do Sinaes, que seria o referencial básico para a regulação nos atos administrativos autorizativos do funcionamento das instituições e na supervisão que possibilita o acompanhamento e controle da oferta da educação superior no sistema federal de ensino.

Cabe dizer que as modalidades de atos autorizativos administrativos na legislação educacional para a avaliação, regulação e supervisão no sistema federal de ensino são o credenciamento e reconhecimento e os de autorização, reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores.

No que se refere às IES profissional e tecnológica, as modalidades de atos autorizativos administrativos recaem nas instituições pois elas fazem parte do sistema federal de ensino superior. Cabe destacar o início do Decreto nº 5.773/2006, em que é definido o que é a abrangência do sistema federal de ensino superior.

A definição de abrangência do sistema faz com que a regulação e a supervisão sejam legitimadas no contexto social, do que se pode compreender que passa a haver uma magia social, em que a legislação descritiva passa a ter um reconhecimento social da sua efetivação, uma significação entre os agentes educacionais que se identificam socialmente com as diretrizes, respondendo aos ônus e bônus que a legislação traz (BERNARDES, 2018).

Para que acontecessem os processos de regulação e supervisão nas IES de educação profissional, caberia à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica desempenhar ações

para que ocorressem, sendo que ela faria o intermédio entre o Ministério da Educação (MEC) e as instituições, conforme o Decreto nº 5.773/2006.

A referida Secretaria teria competência específica para o desenvolvimento das atribuições de regular e supervisionar as IES profissionais e tecnológicas, que seriam: instruir e registrar parecer nos processos de credenciamento e reconhecimentos; instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia; propor ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), diretrizes para a elaboração de instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores de tecnologia; aprovar os instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores de tecnologia; elaborar catálogo de denominação de cursos, bem como, apreciar pedido de inclusão e propor exclusão ao CNE por meio do Inep; celebrar protocolos de compromisso junto ao MEC e demais instâncias que apreciam os resultados dos processos de regulatórios. Além do que, caberia à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica aplicar as penalidades cabíveis, segundo a legislação, às IES tecnológicas que descumprissem as diretrizes estabelecidas (BRASIL, 2006).

Em 2017, o Decreto nº 5.773/2006 foi revogado pelo Decreto nº 9.235. Em relação à educação profissional e tecnológica, as IES passaram a ser equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação: os cursos superiores de tecnologias terão suas especificidades consideradas nos processos de avaliação externa *in loco* e análise documental no fluxo avaliativo, conforme os termos presentes na Lei nº 11.892/2008.

## CONCLUSÕES

Ao identificar as legislações educacionais de avaliação da educação superior para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conclui-se que as diretrizes para a avaliação, a regulação e a supervisão tiveram as mesmas metodologias e atos autorizativos os administrativos de avaliação e regulação que as universidades federais.

## REFERÊNCIAS

BERNARDES, J. S. **Discursos (des)valorizados sobre a avaliação**: compreensão dos movimentos discursivos da ABMES e da Andifes no mercado linguístico das políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira. 2018. 287 f. Tese (Doutorado em



Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

BERNARDES, J. S. SILVA, M. L. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um primeiro olhar sobre a autoavaliação institucional. (Orgs.). DIAS SILVA, M; PIROLA, N. A. In: **CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: avaliação, formação de professores e direto à educação**. Bauru: UNESP/FC/Departamento de Educação. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 5.773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.88, ano CXLIII, 10 mai. 2006, seção 1. p. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

**- XXVI -****PROVA BRASIL: REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS DE  
SALA DE AULA**

**Karin Rank Liebl** - UNIVILLE  
[karinsbs10@gmail.com](mailto:karinsbs10@gmail.com)

**Iana Gomes de Lima** - UFRGS  
[iana\\_glima@yahoo.com.br](mailto:iana_glima@yahoo.com.br)

O presente trabalho tem como objetivo discutir as práticas prévias para a realização da Prova Brasil com alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental durante o ano letivo. Para tanto, primeiramente, a partir de alguns autores (BONAMINO; SOUSA, 2012; BAUER et al., 2015; MAINARDES, 2013), apontamos o quanto a Prova Brasil tem tido importância no cenário educacional brasileiro, modificando, inclusive, práticas pedagógicas. Na sequência, apresentamos e analisamos trechos de entrevistas que foram realizadas com professoras do 5º ano em três escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC, cujas turmas realizaram a Prova Brasil no ano de 2017<sup>17</sup>.

A Prova Brasil é aplicada bianualmente desde o ano de 2005. Sendo assim, até o ano de 2017, foram realizadas um total de sete edições. As professoras entrevistadas participaram de mais de uma edição da Prova, o que nos permitiu constatar que as mesmas estavam apropriadas sobre a sistemática do teste e quais conteúdos seriam priorizados no instrumento avaliativo. Em estudo realizado por Mainardes (2013), o autor destaca que, em função das avaliações em larga escala, ocorre uma gradual redução do conceito de currículo, tendo em vista que a gestão e os professores passaram a preocupar-se mais com o desempenho dos discentes do que com a aprendizagem em si. Essa mudança nos leva a considerar que, buscando atingir ou superar a meta estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), ocorra um esvaziamento do currículo, pois as docentes acabam preocupando-se, em grande parte, conforme constatado nas entrevistas, em ensinar os conteúdos que serão cobrados na Prova. Este indicativo fica claro quando a Professora 1

---

<sup>17</sup> O ano de 2017 foi escolhido por ser a edição mais recente da Prova Brasil.

relata que “foi complicado no ano passado [...] nós tivemos que antecipar os conteúdos, a gente deixou ciências, história e geografia para dar mais em novembro e tivemos que antecipar português e matemática por conta da Prova Brasil que foi antecipada”<sup>18</sup>. É importante lembrar, ainda, que, na Prova Brasil, são apenas elencadas questões de Língua Portuguesa e Matemática.

Este relato vem ao encontro do estudo realizado por Bauer et al. (2015) que aponta, a partir de uma análise de pesquisas acerca das avaliações em larga escala em todo o território nacional, que as propostas de ensino vêm sendo organizadas a partir dos conteúdos e das habilidades elencados na matriz de referência da Prova Brasil tendo em vista a preocupação dos professores em preparar os alunos para obtenção de bons resultados em tais avaliações externas. O relato também pode ser analisado por meio do estudo de Bonamino e Sousa (2012, p. 383), no qual afirmam que “como a avaliação é geralmente aplicada antes do término do ano letivo, as escolas, antecipam os conteúdos para que os alunos consigam responder aos testes, a fim de garantir uma boa média de desempenho para a escola”. Compreendemos que a Prova Brasil não deve nortear o currículo da escola, bem como a matriz de referência não deve ser a responsável em designar o que deve ou não ser ensinado. Cabe ao professor ter a autonomia para planejar as aulas de acordo com as necessidades de seus alunos, tendo em vista a aprendizagem que estes devem alcançar em todas as disciplinas durante o ano letivo como um todo. Ademais, o professor deve ter a flexibilidade para determinar o que precisa de maior tempo e atenção, pois é ele quem tem o real conhecimento da situação da aprendizagem de seus alunos.

As entrevistas apontam que, para além de limitar os conteúdos curriculares considerados necessários para que a educação seja de “qualidade”, há uma espécie de “treinamento” dos alunos para a realização proficiente da Prova Brasil. Uma das professoras relatou trabalhar especificamente a forma correta de preencher o caderno de respostas da prova, enquanto outra mencionou o trabalho com simulados. Uma terceira docente afirmou que:

[...] ano passado [referindo-se ao ano de 2017] eu até montei um caderninho, [...] tem várias provas, simulado da Prova Brasil, da prova da ANA, algumas coisas a gente tem noção do que vai ser aplicado. Daí, no ano passado, eu tinha um dia determinado para estudar as questões da Prova Brasil, [...], porque é com gabarito, [...] às vezes, eles até sabem [...] mas, na hora, tem que estar certo no gabarito. (PROFESSORA 2)

---

<sup>18</sup> No ano de 2017 a Prova Brasil foi aplicada entre os dias 23 de outubro e 03 de novembro.

Por meio dos relatos é possível compreender como o sucessivo crescimento do resultado da Prova Brasil é importante para as professoras, uma vez que, as docentes modificaram sua prática docente a fim de tornar rotineira a resolução de atividades similares às da Prova Brasil, tornando isto uma prática semanal e, provavelmente, distinta da rotina de ensino dos anos em que a Prova não é aplicada. Desta maneira, constata-se que há uma aprendizagem específica para um determinado fim unicamente, qual seja, a Prova.

A importância do crescimento das notas na Prova Brasil é ainda mais evidente quando o contexto do município de São Bento do Sul é levado em conta. De acordo com os dados disponibilizados pelo Inep acerca dos resultados obtidos na Prova Brasil<sup>19</sup> para o 5º ano dos alunos das escolas municipais de São Bento do Sul, em todas as edições da Prova Brasil realizadas, o município superou a meta estabelecida pelo Ministério da Educação para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb<sup>20</sup>). Destacamos que houve um crescimento de 2,6 pontos se compararmos o resultado da primeira edição da Prova Brasil (2005) – 4,2 – com a mais recente (2017), a qual estamos tomando como referência para esta pesquisa – 6,8. Esses valores indicam um aumento de 61,9% na nota alcançada neste período.

Ao longo das entrevistas, foi possível perceber que os resultados da Prova Brasil são muito valorizados neste município. As professoras e gestoras deram ênfase a estes resultados. Temos como hipótese que isso ocorre por ser um município pequeno (população em torno de 83 mil habitantes), em que as escolas públicas possuem boas notas no Ideb e tais notas têm grande visibilidade. Assim, é estabelecida uma competição entre as instituições escolares, que almejam manter-se em uma boa posição entre as escolas na cidade, o que corrobora a perspectiva de Bonamino e Sousa (2012, p. 378), quando afirmam que a Prova Brasil pode ser considerada uma avaliação de segunda geração, o “que permite agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização”.

Concluimos que de fato há um “treinamento” para que os alunos obtenham bons resultados na Prova Brasil, o que acarreta modificações nas práticas em sala de aula. Observamos que há uma priorização em se ensinar conteúdos específicos da Prova – Língua Portuguesa e Matemática –, deixando para segundo plano os demais conteúdos pertinentes ao 5º ano. Assim, há um indicativo de um esvaziamento curricular em busca de atingir um melhor desempenho nas escolas pesquisadas, o que corrobora os estudos de Mainardes

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 24 de janeiro de 2019.

<sup>20</sup> Este indicador é medido por meio do fluxo escolar e da média de desempenho dos alunos na Prova Brasil.

(2013) e Bauer et al. (2015), quando apontam que os conteúdos pertinentes à Prova Brasil são considerados prioritários pelos professores na busca de melhores notas, sendo os demais conteúdos subalternizados no currículo escolar por não serem contemplados nesta avaliação. Entendemos que especificamente no município de São Bento do Sul, há uma grande ênfase nos resultados e as escolas acabam por competir para manterem-se com boa média, o que faz com que professoras e gestoras realizem (re)arranjos nos currículos em prol de bons resultados neste teste.

## REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

MAINARDES, Jefferson. As relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.) **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 179-191.

**Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

**- XXVII -****A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: ENTRE AS INICIATIVAS DO MEC E DOS  
MUNICÍPIOS****Liliane Albuquerque<sup>21</sup>**

lilianeaa@yahoo.com.br

**INTRODUÇÃO**

Na trajetória da Educação Infantil (EI) brasileira há indícios de que em diferentes momentos a expansão foi priorizada em detrimento da qualidade (CAMPOS et al., 2001; 2006). Entretanto, recentemente as discussões têm se dedicado a debater o que é a qualidade e como avaliá-la considerando as especificidades da EI.

Com efeito, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) assegura a educação enquanto direito social de todos, sendo dever do Estado e da família provê-la, deixando prevista a obrigação de cada ente federado com relação ao investimento orçamentário, garantia de padrão de qualidade e estabelecimento do plano nacional de educação com duração decenal.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), prevê a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, sendo organizada em Pré-Escola, Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). A EI é caracterizada também como primeira etapa da Educação Básica - oferecida em creches para crianças de até 3 anos e em pré-escolas para as de 4 e 5 anos de idade, tem como objetivo desenvolver integralmente a criança até os 5 anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementariedade às ações da família e da comunidade.

Assim como na Constituição, na LDB fica garantido o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade de ensino “definidos como a variedade e quantidade mínimas, por

---

<sup>21</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2013). Entretanto, a menção à avaliação da qualidade fica restrita ao rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior, com vistas à definição de prioridades e à melhoria do ensino.

Neste sentido, o MEC conta com uma série de documentos oficiais que orientam e norteiam a Educação Infantil brasileira, incluindo a sua avaliação. Entretanto, os municípios, enquanto responsáveis constitucionais pela oferta da Educação Infantil, têm se destacado na formulação e implementação de políticas de avaliação da qualidade da EI com concepções divergentes das sustentadas pelo MEC.

### **O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EI**

Rosemberg (2013) traçou um panorama de produções brasileiras sobre avaliação da Educação Infantil. A discussão é iniciada apontando para a baixa incidência de publicações com uso do descritor avaliação para a Educação Infantil, ou seja, a temática ainda não se constituía enquanto problema social.

A autora destaca também as bipolaridades se acentuam com as disputas entre modelos e concepções divergentes. Além disso, há a tendência de utilizar, na avaliação da EI, os modelos adotados no EF e EM que não correspondem às necessidades e especificidades da Educação Infantil.

Por sua vez, Glap (2013) realizou o estudo da arte sobre a avaliação na/da Educação Infantil no período entre 2000 e 2012 utilizando como descritores as palavras “avaliação”, “avaliação institucional”, “avaliação docente”, “avaliação da aprendizagem” somadas à “educação infantil”. A autora localizou no total 47 trabalhos, sendo 24 artigos, 20 dissertações e 3 teses, que foram agrupados em 4 grupos: 1) avaliação da aprendizagem na educação infantil; 2) avaliação institucional e de políticas e/ou programas de Educação Infantil; 3) avaliação na Educação Infantil; e 4) avaliação na creche. Glap (2013) destaca que a maioria dos estudos está direcionado para a avaliação da aprendizagem e avaliação na educação infantil, ou seja, estão interessados no processo do trabalho pedagógico, enquanto as pesquisas voltadas para a avaliação institucional, de programas e/ou políticas, bem como, avaliação na creche, ainda compõem a menor quantidade de trabalhos.

As considerações de Glap (2013) e Rosemberg (2013), publicadas no mesmo período, estão em concordância quando indicam que a avaliação da Educação Infantil até aquele momento não se caracterizava enquanto problema do campo, e que ainda estava em processo

de construção desta agenda. A partir disso, é possível, complementarmente, verificarmos se houve alguma mudança nos últimos 5 anos (2013-2018) não contemplada pelas autoras.

Em uma busca preliminar no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada em dezembro de 2018, utilizando como palavras-chave avaliação e educação infantil, foram localizados 50 resultados entre 2013 e 2018 dentre os quais, 11 teses; 34 dissertações; 4 monografias de especialização e 1 monografia de graduação. Os trabalhos incluem avaliação de políticas; concepções, práticas e instrumentos utilizados por professores para a avaliação; avaliação institucional; participação de crianças e famílias; avaliação do desenvolvimento (incluindo a educação especial), entretanto, o que nos chama a atenção é a quantidade de trabalhos que focalizam as políticas de avaliação municipais. Os 19 trabalhos que anunciam nos títulos a análise de algum município, além dos descritores citados contemplam: Juiz de Fora (MG), Campinas (SP), Limeira (SP), um município paulista não identificado (SP), Rio Grande (RS), 3 incidências para Rio de Janeiro (RJ), Distrito Federal (DF), 2 incidências para Fortaleza (CE), 3 incidências para o município de São Paulo (SP), Pessoa (PB), Maringá (PR), Erechim (RS), Dourados (MS) e Belém (PA). É possível inferir, a partir deste levantamento preliminar, que há preocupação com relação ao que os municípios estão praticando em termos de avaliação da Educação Infantil.

Como já foi pontuado anteriormente, embora o MEC formule políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, é de competência dos municípios a oferta prioritária desta etapa da Educação Básica junto com o ensino fundamental (BRASIL, 1996b), podendo contar com a cooperação técnica e financeira da União e dos estados (BRASIL, 2006).

Assim, paralelamente às iniciativas do MEC, propostas de avaliação da Educação Infantil vêm se multiplicando no Brasil, notadamente em nível municipal (BAUER et al., 2016). De acordo com a pesquisa *Avaliação e Gestão Educacional em Municípios Brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso* (BAUER et al., 2016, p. 69-70), dos 1.573 municípios que responderam possuir avaliação própria da sua rede municipal de Educação, 618 afirmaram que avaliam a EI.

As 564 respostas recebidas sobre o que os municípios avaliam na Educação Infantil, foram organizadas nas seguintes categorias, podendo cada uma delas ter sido enquadrada em mais de uma opção de resposta: 1) desenvolvimento da criança (68,9%); 2) processos de gestão administrativa e pedagógica (7,7%); 3) infraestrutura, insumos e ambiente (3,5%); 4) resposta não pertinente/ não compreensível (11,8%); 5) sem resposta (8,1%). A maior parte das indicações se refere ao desenvolvimento da criança (68,9%) e engloba os aspectos: 1)



cognitivos relativos às áreas do conhecimento (62,0%); 2) afetivo, emocional, psicológico (37,2%); 3) assiduidade (0,8%).

A pesquisa de Bauer et al. (2016) indica que as concepções dos municípios divergem da concepção do MEC no que se refere à avaliação da EI. Enquanto o governo federal se propõe a olhar para a avaliação de modo contextual, a maior parcela dos municípios reproduz a concepção cognitivista adotada pelo Ensino Fundamental e Médio. Com isso, é possível inferir que provavelmente ocorrerá um alinhamento entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as avaliações da Educação Infantil praticadas pelos Municípios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto brasileiro, os debates acerca da avaliação e da qualidade estão diretamente imbricados um no outro, indo ao encontro de uma tendência mundial (OCDE, 2015). Essa articulação entre qualidade e avaliação se vê reforçada quando as pesquisas apontam que a educação infantil de qualidade traz efeitos positivos a longo prazo e que as crianças em contextos desfavorecidos são as mais se beneficiam pela EI de qualidade (TAGGART et al., 2011; CAMPOS et al., 2011; MELHUIISH, 2013).

Com isso, a avaliação da qualidade da educação infantil passa a ocupar um papel central no debate sobre a Educação Básica, sendo defendida como aquela que possibilita diagnosticar a distribuição social de sua oferta e qualidade, de modo a obter subsídios para políticas que se coloquem na perspectiva do atendimento ao direito das crianças à educação infantil.

O que temos observado, porém, é um distanciamento entre as propostas do MEC e as políticas implementadas pelos municípios, ao passo que o primeiro tenta abarcar a qualidade contextualmente, há um crescimento das avaliações que privilegiam o desenvolvimento e os resultados das crianças, o que tem se ampliado em termos mundiais (OCDE, 2015). Sendo assim, estudos mais aprofundados são requeridos para a compreensão das relações entre os processos federais e municipais de formulação e implementação das políticas de avaliação da qualidade da EI.

## REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana; NETO, João Luiz Horta (coord). **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros**: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso: relatório final – resultados do *survey*. São Paulo: FCC/SEP, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de set. de 1996b.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 3ª Edição, 2001.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 15-33, jan./abr. 2011.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da Educação Infantil**: estado da arte 2000-2012. 198 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Educação, 2013.

MELHUIISH, Edward. Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidências e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, pp. 124-149, jan./abr. 2013.

OCDE. **Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care**. OECD Publishing: Paris, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, pp. 44-75, jan./abr. 2013.

TAGGART, Brenda; SYLVA, Kathy; MELHUIISH, Edward; SAMMONS, Pam; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. Tradução Eliana Bhering. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, pp. 68-99, jan./abr. 2011.

**- XXVIII -****O DISCURSO NEOLIBERAL SOBRE A EDUCAÇÃO  
PÚBLICA NA MÍDIA**

**Lucélia Augusto Machado**  
PPPGEdU/UNEMAT  
[lucelia.augusto@gmail.com](mailto:lucelia.augusto@gmail.com)

**Sandra Maria Soares**  
(PPGEdU/UNEMAT)  
[sandramariasrs@gmail.com](mailto:sandramariasrs@gmail.com)

**INTRODUÇÃO**

Este resumo traz uma discussão teórica, acerca do discurso midiático de uma série de reportagens sobre a “qualidade na educação pública do Brasil”, amparado na teoria da Análise do Discurso, faremos vários apontamentos sobre o silenciamento, por parte da mídia em relação a temas que perpassam a educação, como emancipação, cidadania, democracia e parcerias público privadas na educação, bem como seus prejuízos para a sociedade e para a qualidade da educação.

Assim realizamos uma análise do discurso midiático (audiovisual) sobre educação pública no Brasil, a partir de uma série de reportagens exibidas no Jornal Nacional intitulada “Educação, o desafio da qualidade”, compreendendo os efeitos de sentidos que as imagens selecionadas para as reportagens produzem na construção simbólica coletiva da educação pública.

**DESENVOLVIMENTO**

Para Análise de Discurso o conceito de ideologia não representa a posição consciente de escolha de ideias políticas. A ideologia funciona como posição sujeito afetado pela língua atravessado de todos seus sentidos históricos que, utiliza-se da linguagem para produzir sentido. Não inaugura o discurso, mas utiliza-se dele.

“Por sua vez, a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia”. (ORLANDI, 1999, p.46).

Como material de análise, utilizaremos a transcrição das falas dos apresentadores e jornalistas, pensando que os vestígios históricos de constituição e produção sucessiva de informação na mídia, são determinantes para a formulação, circulação e manutenção do discurso que se sustenta no papel da imprensa como um regulador social de saberes. Estamos inscritos em um campo teórico que trabalha com a língua em seus sentidos históricos, como também dos sujeitos e do dizer.

Inscrita na teoria discursiva de Pêcheux, Orlandi afirma que tais condições são necessárias para orientar o analista, pois:

pensamos a tarefa do analista de discurso como sendo a da construção de um dispositivo teórico que leve o sujeito à compreensão do discurso, ou seja, à elaboração de sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando-os na relação com a língua, consigo mesmo e com a história. (ORLANDI, 2001 p. 14).

Na tentativa de melhor compreender essa relação, tomaremos os estudos de Ball (2005) para quem a concepção de excelência e qualidade no setor público pode ser visto como uma “tentativa de construção de um discurso hegemônico”, que é “fruto de uma reforma política e de reengenharia cultural do setor público chamada de novo gerencialismo”.

A partir dessas duas concepções, ou tecnologias (performatividade e gerencialismo), definidas por Ball, não apenas o sistema educacional seria afetado, mas todo o setor público, que passou a ser identificado como improdutivo, ineficaz, burocrático e sem qualidade. Por sua vez, o discurso do novo gerencialismo para o setor público, representa a “excelência, efetividade e qualidade” (BALL, 2006 *apud* Souza, 2017, p.05).

Bianchetti, (1997, p.09) em uma “análise histórica mostra-nos que a lei do Livre Mercado levou o capitalismo à esquizofrenia pela lógica de concentração, acumulação e centralização de capital e conseqüentemente, a crises cíclicas, cada vez mais profundas.”

Considerando o contexto teórico apresentado trazemos recorte do *corpus* a ser analisado por entender que existe uma possível interpretação no sentido de construção da notícia sendo orientada para mercantilização da educação como forma de resolver os problemas educacionais existentes. Vejamos a fala inicial dos apresentadores do Jornal Nacional:

**William Bonner:** o Jornal Nacional dá início hoje, a uma série especial de reportagens sobre “Educação no Brasil”. Nosso objetivo é apresentar informações, que ajudem a entender os problemas e a necessidade urgente de encontrar soluções para ele. É urgente para nossas crianças, é urgente para o país.

**Fátima Bernardes:** na primeira reportagem Alan Severiano mostra que até houve progresso na educação. Mas a oferta de mais vagas nas escolas não basta!

Iremos observar não só o que foi dito, mas todo o contexto histórico, político, social e temporal em que a notícia está inserida de tal maneira que possamos compreender o não dito. Percebemos que neste pequeno fragmento podemos identificar várias ênfases que são dadas no sentido de questionar a qualidade da educação pública, como se fosse à única esfera educacional que tivesse problemas no Brasil. Isso pode ser visto nas falas dos apresentadores: “(...) entender os problemas (...)”, “(...) até que houve progresso na educação”, “mas a oferta de mais vagas nas escolas não basta!”.

Para compreensão do recorte faz-se necessário à contextualização histórica, política e social em que ela foi anunciada. Era o ano de 2011, governo petista, há, naturalmente, um posicionamento político (ainda que negado) da emissora, haja vista que o pronunciamento teve um caráter denunciante quanto à enfática urgência dos problemas da educação brasileira. Mostrar os problemas da educação pública acaba colocando diretamente governos estaduais, municipais e a União na mira da responsabilidade.

Na administração federal, no Governo Lula, além da inclusão das crianças e jovens na educação, a meta era erradicar o analfabetismo infantil, fato que o governo garantiu como efetivado. No mesmo ano 98% das crianças encontrava-se matriculadas em escolas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a ênfase, porém é atribuída a “entender os problemas”. Na fala, “mas a oferta de mais vagas nas escolas não basta!” há uma insatisfação com o que é ofertado, dizendo isso é irrelevante. Outra marca discursiva dessas reportagens, quanto ao seu posicionamento político, é o fato de ser um desafio apenas para a educação pública. Sendo assim, há uma educação paralela que não tem desafios? Se tem, onde se ofertada?

Ao pensar a língua na relação à exterioridade, estamos caminhando em uma busca que concebe o discurso em abertura com o simbólico, constituído em uma rede formada por um processo cultural, histórico e político de produção. Logo, todo dizer tem uma historicidade que joga na sua interpretação. Assim os discursos que são veiculados pela mídia,

passam a fazer parte do discurso social como se os telespectadores fossem os responsáveis por essa emissão discursiva, quando de fato o propagador do discurso é a própria mídia.

## CONCLUSÕES

Observamos através dos autores e autoras trazidos no texto e nas falas dos jornalistas que discutir educação no Brasil, muitas vezes fica a cargo de pessoas que não são da área da educação, mas são empresários de vários ramos, economistas, jornalistas, etc. Sabemos que é importante o envolvimento de todos na educação pública para que a mesma se fortaleça e alcance qualidade. O que incomoda é o discurso vazio sobre qualidade, fundado em índices que são criados apenas com intuítos mercadológicos que buscam transformar a educação em mais um produto lucrativo.

Dessa forma vivemos em uma sociedade gerida por tensões e opressão, a todo momento aparecem no cenário político, grupos que representam, não a democracia como ela deve ser, o governo para o povo, mas uma classe politicamente comprometida com a manutenção da elite. Nesses governos, os direitos e conquistas são constantemente ameaçados ou mitigados. Diante da atuação do mercado tudo passa a ser um possível negócio lucrativo, infelizmente com a educação pública não é diferente, o que cada vez mais avança sobre a educação são as iniciativas privadas, com o intuito de dirigir as escolas, dividir as atividades pedagógicas e assim enfraquecer a classe dos educadores em toda a extensão do espaço escolar. A educação merece o seu espaço como uma ferramenta de transformação social e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

Jornal Nacional - Educação, o desafio da qualidade – Introdução. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=bR7bHdewpAQ>> Acesso em 05 de outubro de 2017.  
ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2001.

SOUSA, Maurício. **Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade?** Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1965/616>, acessado em 29 de setembro de 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.



- XXIX -

## UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Lucilene Amarante** (UEM)  
[lucileneamarante@hotmail.com](mailto:lucileneamarante@hotmail.com)

**Gesilaine Mucio Ferreira** (UEM)  
[gesimf@gmail.com](mailto:gesimf@gmail.com)

**Gislaine Aparecida Valadares de Godoy** (DPD/UEM)  
[gi.valadares@hotmail.com](mailto:gi.valadares@hotmail.com)

**Raquel Alessandra de Deus da Silva** (UEM)  
[raquel.rads.silva@gmail.com](mailto:raquel.rads.silva@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter obrigatório que direcionará a (re)construção dos currículos das redes e sistemas de ensino da Educação Básica brasileiros, públicos ou privados. Ela é justificada pelo Ministério da Educação (MEC) como um instrumento para a promoção da igualdade educacional e da qualidade<sup>22</sup> na educação básica.

A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, homologada pela Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 irá direcionar os materiais didáticos, a formação

---

<sup>22</sup> O termo ‘qualidade’, empregado pelos documentos e normativas que orientam e regulam a educação básica brasileira, está respaldado em recomendações internacionais que propalam, desde a década de 1990, a necessidade de reformas educacionais carregadas de ideais neoliberais. Assim, tais recomendações partem da compreensão da qualidade da educação como algo capaz de contribuir na modernização da economia dos países periféricos sob a lógica capitalista, e não como algo necessário à produção de uma sociedade capaz de promover a emancipação humana (SHIROMA; BRITO NETO, 2015).

docente e a avaliação da educação básica (BRASIL, 2017a; 2018b). Nesse sentido, para o ano de 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) já foi alinhado à BNCC, o que implicará na aplicação de avaliações para os alunos do 2º ano e não mais para os alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, esse texto tem por finalidade apresentar algumas considerações sobre o alinhamento do SAEB à BNCC no tocante à avaliação da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Trata-se dos resultados iniciais de um estudo exploratório que ainda está em andamento. A metodologia adotada foi de análise documental da Base Nacional Comum Curricular (2017) e do Documento de Referência do SAEB (2018).

### **A BNCC E A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO VIA SAEB**

A BNCC determina as aprendizagens essenciais para os alunos, o que implicará em uma reorganização e revisão das propostas curriculares municipais, do projeto político pedagógico e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico do professor em sala de aula (BRASIL, 2017b). Esse processo em andamento no país representa os encaminhamentos de uma reforma política curricular da educação básica e, conseqüentemente, dos cursos de licenciaturas e da formação continuada de professores.

No ano de 2018, em conformidade com a BNCC, o MEC lançou o Documento de Referência do SAEB que determina a aplicação de provas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 2º ano do ensino fundamental a qual ocorrerá em 2019. Em Língua Portuguesa, os alunos deverão demonstrar domínio do princípio alfabético, da leitura e de escrita de palavras com diferentes padrões silábicos e produzirem textos com autonomia. As questões serão apresentadas com respostas objetivas e com respostas construídas (BRASIL, 2018a). Em Matemática, o SAEB avaliará os eixos de Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística, tendo como foco o letramento matemático, ou seja, os alunos precisam perceber a matemática no contexto diário para resoluções de problemas.

A BNCC justificou-se por um discurso persistente de grupos nacionais (educadores, políticos e empresários) de que somente a efetivação dessa Base poderia solucionar a baixa qualidade da educação brasileira. Qualidade baseada no baixo escore brasileiro nas avaliações em larga escala nacional (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) e internacional (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA).

Para Gontijo (2015) a BNCC é um instrumento com parâmetros para a realização de avaliações de larga escala, cujo alinhamento exclusivo a esse tipo de avaliação, a fim de elevar os índices nacionais, é nocivo à educação escolar. Isso porque poderá fazer com que a escola promova o rebaixamento do que é ensinado e aprendido e deixe de ser um espaço de interação, mediação, construção de conhecimentos e de produção cultural (GONTIJO, 2015).

Há que se considerar que uma avaliação externa não mede totalmente o desempenho do aluno, tampouco sanará os problemas relativos à alfabetização, haja vista que muitas são as condicionantes que levam ao insucesso nessa etapa da escolarização. Além disso, Vicente, Ramos e Moreira (2015, p. 223) ressaltam que “Há necessidade de se investir mais em educação, pois na atualidade verificamos a ausência de recursos para a formação escolar de qualidade dos brasileiros”. Para esses pesquisadores da área, a qualidade da educação requer investimento financeiro adequado, condições de trabalho favoráveis, infraestrutura, formação e valorização profissional e salarial, currículo integrado e contextualizado (VICENTE; RAMOS; MOREIRA, 2015; VEIGA; SILVA, 2018). Por isso, os resultados dos testes do SAEB nem sempre repercutem em melhorias para a educação e acabam por produzir um ranqueamento das escolas, além de engessarem o próprio processo de ensino, no qual visa-se a padronização curricular a partir dos bons resultados nos testes.

Assim, vislumbra-se acreditar na real função das avaliações em larga escala como proposto no próprio Documento de Referência – SAEB (BRASIL, 2018a) ao afirmar que a ação de avaliar serve

[...] para a produção de informações sobre a qualidade da Educação Básica, de modo a, conjuntamente a outros dados, subsidiar as instâncias governamentais na avaliação, na redefinição e no estabelecimento de programas e políticas públicas em educação, assim como propiciar à sociedade acesso à informação (BRASIL, 2018a, p. 6).

Para que o SAEB cumpra essa função, especificamente no que tange à alfabetização é necessário a compreensão de que a avaliação em larga escala deve servir de diagnóstico e parâmetro na elaboração e implementação de políticas públicas que melhorem a alfabetização e toda a educação escolar nacional e não para orientar ações pedagógicas em função do SAEB. E, a partir dessa compreensão, direcionar a luta por condições físicas e humanas adequadas à viabilização de uma educação de qualidade e emancipadora, e não como um mecanismo ou ferramenta para a modernização da economia, como tem sido vista pelos

documentos elaborados pelas Organizações Multilaterais ‘dedicadas’ a orientar a elaboração de políticas públicas educacionais para os países periféricos.

## CONCLUSÃO

Face ao exposto, considera-se que os resultados desse atual processo de reforma política curricular mediante uma avaliação em larga escala, alinhados à competências e habilidades previstas na BNCC, devem ser analisados como um processo para mudanças significativas na busca de indicadores e de uma ação alfabetizadora que vise a educação de qualidade, pensando qualidade como algo capaz de formar para a autonomia e para emancipação humana.

Dessa forma, com a análise realizada a partir dessa investigação, acredita-se que somente será possível um processo de alfabetização de qualidade com políticas públicas que, de fato, atendam a todos sem distinção. Uma alfabetização adequada é pré-requisito para que a educação cumpra com sua função social de propiciar a todos os conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, capaz de promover a apreensão e a compreensão da totalidade da realidade social e de desenvolver a capacidade de intervir conscientemente nessa realidade. Eis o desafio quando se trata de avaliar os futuros encaminhamentos acerca do alinhamento entre a BNCC e o SAEB.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, Diário oficial da União. 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília, Diário oficial da União. 2018b

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Documentos de Referência**. Brasília, DF, 2018a.

GONTIJO, C. M. M. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, v.1, n.2, p. 174-190, 2015.

SHIROMA, E.O.; BRITO NETO, A. C. Em nome da qualidade: construindo estândares para o gerenciamento de professores. **Movimento** -Revista de Educação. Niterói, RJ, ano 2, n.2, p. 1-25, 2015.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. DA. **Ensino Fundamental**: da LDB a BNCC. Campinas, SP: Papirus, 2018.

VICENTE, V. R. R. de; RAMOS, C. V.; MOREIRA, J. A. da S.O financiamento da Educação Básica no Brasil: em discussão a vinculação de recursos. **Revista Tempos e espaços em educação**, Sergipe, v.8, n.16, p. 219-234, maio/agosto, 2015.

## REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NAS REDES MUNICIPAIS DE PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA

Maéve Melo dos Santos<sup>23</sup>

### INTRODUÇÃO

Durante o período que atuei na gestão das secretarias municipais da Região do Vale do São Francisco (2002 a 2017), assumindo funções estratégicas na gestão e avaliação educacional, as vivências na elaboração de políticas públicas fizeram-me adentrar na temática. Em 2003, implantamos na rede municipal de ensino de Petrolina-PE, a **Política de Avaliação da Rede Municipal de Petrolina (PARMEP)**, seguida da criação do **Projeto SER + Educação**, tendo como premissa auxiliar os professores na melhoria do desempenho dos alunos. Essa experiência rendeu ao município o Prêmio de Experiências Inovadoras do Inep/MEC em 2008. A PARMEP possibilitou à rede municipal desenvolver uma metodologia de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos. Os índices não eram bons, mas foram avançando. Petrolina saiu do Ideb 2,9 em 2005 para 5,8 em 2017, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2009, assumi a Diretoria de Gestão Educacional, em Juazeiro-BA. Partindo da experiência exitosa, criamos e implantamos o Sistema de Avaliação da Educação de Juazeiro (SAEJ). Além do SAEJ, a Secretaria de Educação participou das demais avaliações externas nacionais e estaduais: Prova Brasil, Avalie Alfa e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os indicadores de Juazeiro também apontam avanços, saindo de 2,7 em 2005 para 5,4 em 2017, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os avanços educacionais das duas cidades, ambas na região do semiárido, levou-me ao seguinte questionamento: Os possíveis “avanços” nos indicadores educacionais desses

---

<sup>23</sup>Mestre em Gestão e Avaliação da Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da UNIVASF. Contato: maeve.melo@univasf.edu.br

dois municípios teriam alguma relação com as políticas de avaliação em larga escala implementadas?

Este estudo visa contribuir na produção do saber que ajude compreender a educação brasileira atual, refletindo sobre o papel da avaliação externa nos espaços escolares, seus pressupostos teóricos e as repercussões no processo de ensino- aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Embora em desenvolvimento, este estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática da avaliação em larga escala e da análise documental dos relatórios da Prova Brasil, verificando o desempenho dos alunos nos descritores avaliados de Língua Portuguesa e Matemática e o nível de leitura e escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As políticas públicas de avaliação em larga escala, sob responsabilidade do estado, assumem papel cada vez mais relevante na pauta da educação brasileira. Para efeito deste estudo, o conceito de política pública corrobora com o apresentado por Neves (2017), que entende política pública como “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2010, p.1 apud NEVES, 2017). Desde a instituição da “Década da Educação”, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9394/96, a população brasileira assiste ao crescente número de crianças, adolescentes, jovens e adultos ingressarem na escola pública. Não obstante, a universalização do ensino fundamental e, posteriormente da educação básica, não assegurou a efetiva qualidade do ensino e aprendizagem, tornando-se grandes desafios das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

A implementação da política de avaliação externa, enquanto política de Estado (NEVES, 2017) aproximou-nos do que acontecia no resto do mundo, trazendo para o Brasil algumas ideias que já eram usuais fora do país e, aos poucos, foram ganhando aderência aos planos, programas e projetos do Governo Federal, bem como nos demais governos, estaduais e municipais: ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criação da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Prova Brasil; destaca-se ainda, o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação.

A partir dessa ação, alguns Estados brasileiros começaram a realizar avaliações

externas e censitárias, com o intuito de direcionar políticas para melhorar a qualidade da educação e promover a equidade. A organização de seus próprios sistemas de avaliação, cujos resultados fornecem informações para o sistema de ensino, sinaliza as prioridades educacionais para gestores e professores.

Pereira (2018), investigando a influência da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em especial o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nos programas da educação básica pública do Brasil, tece duras críticas ao sistema de “verificação externa em larga escala”, como ele denomina, por não o considerar como “avaliação” e aponta:

Assim, entendemos que a lógica da OCDE/Pisa está subjacente à lógica do Ideb, um instrumento que apresenta uma concepção de avaliação limitada e reducionista e submete escolas, professores e estudantes a determinantes gerenciais para o alcance de metas prescritas, consideradas como elementos reveladores de uma suposta qualidade educacional. (Pereira, p.120)

Corroborando com esse pensamento, alguns estudos empíricos ressaltam que a avaliação externa e a autoavaliação, induzida pela obrigatoriedade da avaliação externa, não contribui na melhoria de práticas escolares (CALDAS, 2012). Outros, diferentemente, apontam que a avaliação externa desempenha papel importante na consolidação do processo de autoavaliação (PACHECO, 2014). Para além das funções mercadológicas, de controle e de regulação, entendemos que as avaliações externas trazem contribuições para pensar e planejar políticas em busca da melhoria da qualidade da educação. Uma avaliação consistente e sistêmica do ensino concede aos gestores, nas diferentes esferas, amplas e detalhadas informações que conduzam a um aprofundamento da eficácia e da equidade da escola pública. Mas, de que forma isso chega à sala de aula?

Para Martins (2016), a escola parece estar em crise entre avaliar e ensinar. As avaliações externas estariam de certa forma determinando como ensinar? Crise entre avaliar e aprender. O que os alunos devem aprender na escola? Os currículos estão sendo reduzidos a meros descritores e indicadores? Compreendendo a necessidade de buscar respostas para esses questionamentos é que iniciamos esta pesquisa, ainda em andamento, objetivando identificar a percepção dos atores sociais sobre a avaliação externa e como esse saber chega à escola e à sala de aula.



## CONCLUSÕES

No Brasil, o marco inicial das políticas de avaliação em larga escala foi a criação do SAEB na década de 90. Com a disseminação dessa política, os governos estaduais e municipais implantaram sistemas de avaliação, saindo da dimensão amostral, passando em sua maioria, censitária, com dados minuciosos de escolas, turmas e alunos.

Em Petrolina-PE isso ocorreu em 2003, com a implantação da PARMEP; em Juazeiro-BA com o SAEJ, em 2009. Além dos sistemas municipais de avaliação, eles participaram de outras avaliações externas nacionais e estaduais: Prova Brasil, Avalie Alfa e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

Os resultados preliminares da análise documental revelam que nos últimos anos os municípios avançaram no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Petrolina-PE saiu de 2,9 em 2005 para 5,8 em 2017 (anos iniciais do Ensino Fundamental) e Juazeiro-BA de 2,7 (2005) para 5,4 (2017). Mas, cabe destacar que o Ideb, sozinho, não revela as causas **explícitas da** melhoria dos indicadores.

Próximos estudos podem pesquisar a percepção de atores sociais nas diversas modalidades de avaliação e compreensão dos múltiplos resultados produzidos. Acredita-se ser necessário mais investimento em formação continuada nessa temática, um dos grandes desafios da educação.

## REFERÊNCIAS

CALDAS, Rosa. Impacto da avaliação externa na escola. Um estudo de caso numa escola do litoral norte. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho, Braga, 2012.

MARTINS, Josemar da Silva. O que queremos da escola: contextualizar e descolonizar a abordagem. In: REIS, Edmerson dos Santos, MARTINS, Josemar da Silva (Orgs.). O paradigma cultural: interfaces e conexões. Curitiba, PR: CRV, 2016, 29-47.

NEVES, Barbara Coelho, AGUIAR, Niliane Cunha. Políticas públicas de informação e bibliotecas escolares: panorama brasileiro. Informação & Sociedade-Estudos, v. 27, p. 73-86, 2017.

PACHECO, José Augusto. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. Revista de Avaliação da Educação Superior. vol.19, no.2. p. 363-371. Campinas, Sorocaba, Julho/2014.

PEREIRA, R. S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE), v. 13, p. 107-127, 2018, Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

- XXXI -

**PRATELEIRAS “EMPO(D)EIRADAS”, MULHERES  
ESQUECIDAS NO PAPEL, PERENES NO TEMPO: AS  
CONSELHEIRAS QUE ATUARAM NO COLEGIADO  
REGULADOR DO ENSINO NO BRASIL, O CONSELHO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO (1961- 1995)**

**Maria Celi Chaves Vasconcelos**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj/Proped  
[maria2.celi@gmail.com](mailto:maria2.celi@gmail.com)

**Ana Cristina B. López M. Francisco**

Grupo de Pesquisa – CNPq/Uerj  
[acf@monteirofrancisco.com.br](mailto:acf@monteirofrancisco.com.br)

O trabalho tem como tema a atuação das mulheres no Conselho Federal de Educação (CFE), durante o período de existência deste órgão normativo da educação brasileira. O CFE foi instituído nos anos de 1961, pela Lei 4.024, conhecida como a LDB/1961, para fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com a Lei, em seu artigo 8º, o CFE era “constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”. Ao nomear os conselheiros, também deveria ser levada em conta a representatividade das “diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular”. As funções de conselheiro eram “consideradas de relevante interesse nacional”, e o seu exercício tinha prioridade sobre quaisquer outros cargos públicos de que fossem detentores. Segundo o depoimento de um dos conselheiros da época de sua criação, Newton Sucupira: “O Conselho fora criado em 1962, consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em pleno regime parlamentarista. Sua composição teve o mínimo de ingerência política e, na escolha dos primeiros conselheiros, muito influenciou a clarividência de Anísio Teixeira. Assim temos um pensador da altura de Alceu Amoroso Lima, cientista de nomeada internacional como Maurício Rocha e Silva, o próprio Anísio, grande pensador da educação brasileira, a

figura eminente e austera do educador Almeida Júnior, D. Helder Câmara e outros expoentes das letras e da educação” (1988, p. 93). No entanto, constata-se que entre os “expoentes” listados não aparece nenhuma mulher, embora o magistério a essa altura, no Brasil já fosse, majoritariamente, exercido por mulheres. Dessa forma, o objetivo central do estudo é identificar as mulheres que compuseram este Colegiado, bem como analisar a atuação de cada uma delas nas respectivas câmaras de educação básica e superior. Por conseguinte, em um plano mais específico, buscou-se verificar a presença feminina e sua representatividade no órgão máximo da educação no país, considerando que, nas décadas analisadas, o número de mulheres que exerciam o magistério era bastante superior ao de homens nas mesmas funções. Trata-se de uma pesquisa qualitativa histórico-documental que tem como fontes, documentos oficiais do CFE, bem como escritos biográficos e autobiográficos das e sobre as conselheiras no período indicado. O referencial teórico bibliográfico dialoga, sobretudo, com os escritos de Michelle Perrot (1998; 2005; 2008), para quem a dificuldade de escrever a história das mulheres deve-se ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados. Segundo essa autora, “se as mulheres não têm o poder no sentido restrito do termo, elas têm a influência muito mais difusa e eficaz dos costumes” e por isso mesmo a sua atuação é mais controlada (PERROT, 2005, p. 265). “A mulher é feita de aparências”, é uma imagem, um rosto, um corpo, vestido ou nu. Essa afirmativa de Perrot (2005, p.50) introduz a ideia de que, muito provavelmente, para atuar em um órgão notadamente masculino, cada uma das mulheres conselheiras teve que exercer um papel, forjar um personagem, capaz de dar legitimidade as suas ações, desde a forma de falar, comportar-se, vestir-se, até a adequação dos pareceres emitidos. Ainda são buscados autores do campo dos estudos biográficos, como Franco Ferrarotti (2014), no que se refere à representação que um indivíduo pode ter da coletividade no seu tempo. Ferrarotti assevera que a existência de cada uma dessas mulheres possui constatada similaridade com a de outras de seu tempo, que apresentavam a mesma condição social e as mesmas expectativas em relação à realidade, que as “ultrapassa” e “modela” (FERRAROTTI, 1983, p.8). Sob outra perspectiva, faz-se uma interlocução com os escritos de Paul Ricoeur (2007), em suas concepções de “testemunho” e “arquivo”, as quais são acessadas para a análise das informações sobre a vivência como conselheiras do CFE de cada uma das mulheres pesquisadas. O CFE foi extinto e substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Medida Provisória nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/1995. Durante a permanência do CFE como órgão normativo e regulador da educação brasileira, no período escolhido para recorte deste estudo, de 1961 a 1995, somente 14 mulheres exerceram o mandato de conselheiras, sendo elas: Nair Fortes

Abu-Mehry, Esther de Figueiredo Ferraz, Lena Castello Branco Ferreira Costa, Maria Therezinha Tourinho Saraiva, Edília Coelho Garcia, Eurides Brito da Silva, Maria Antonia Amazonas Mac Dowell, Anna Bernardes da Silveira Rocha, Zilma Gomes Parente de Barros, Lêda Maria Chaves Tajra, Margarida Maria do Rego Barros Pires Leal, Dalva Assumpção Souto Mayor, Lêda Maria Chaves Napoleão do Rego, Eunice Ribeiro Durham. Além de estarem em número muito inferior ao dos conselheiros homens, as mulheres que fizeram parte daquele Colegiado foram mais presentes na câmara de educação básica do que na câmara superior, assim como estiveram envoltas em um cenário masculino, no qual foram pensadas políticas educacionais marcantes, cujos efeitos atravessaram as décadas seguintes. Cabe ressaltar que, durante o período enfocado, em especial nos anos de 1990, o Conselho se achava assoberbado pelos pedidos de autorização e de reconhecimento de instituições e de cursos superiores, limitando-se, basicamente à análise técnica de processos, para os quais as conselheiras mulheres eram designadas por sorteio e, muitas vezes, “preferidas” pelas instituições de ensino. Havia pouca discussão ou planejamento de políticas educacionais no CFE, considerando-se que o próprio órgão se “exauria” no estudo de processos meramente casuísticos. A pesquisa em pauta analisa, além dos pareceres relatados pelas conselheiras mulheres, suas indicações, estudos especiais, comunicações, conferências, todas anotadas em atas taquigráficas das sessões do Plenário, ou publicadas na Documenta, Revista periódica do CFE. Ainda assim, os pareceres mais destacados e publicizados nesse período não pertencem às conselheiras mulheres, mas aos conselheiros que se sobressaíam no cenário educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 nov. 1995.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2ª Ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 29-55.

FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie*. La méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Méridiens, 1983.

PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

\_\_\_\_\_. *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora UNICAMP, 2008.

SUCUPIRA, Newton. Depoimento do Professor. In: *Concepção do educador e da universidade*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988.

## POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS, GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

**Maria das Graças da Silva Reis**

Universidade Federal do Acre - UFAC  
Universidade Federal do Paraná – UFPR  
[gracareis.czs@gmail.com](mailto:gracareis.czs@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

As discussões que norteiam este estudo são procedentes de uma revisão bibliográfica, cujo objetivo principal foi verificar como se procedeu a política de avaliações externas no Brasil e que papel ocupa hoje frente à gestão das escolas para potencializar a qualidade do ensino. O suporte dado a esta revisão se insere sob uma literatura de cunho crítica, verificando a partir das discussões como tem se dado esses dois movimentos de natureza política “gestão e avaliação” e qual o papel desempenhado pelo estado, quando avalia a qualidade da educação através de testes em larga escala.

A década de 1990, no Brasil, foi um período marcante por acentuar inúmeras discussões na esfera educacional, que vem sendo contornada desde então, sob o discurso da qualidade da educação, aspecto incisivo da agenda do governo federal a partir da elaboração da Carta Magna de 1988.

A partir de então, se solidificaram as reformas, que tentaram moldar o Estado, principalmente relacionadas à fiscalização e o controle dos serviços públicos. As mudanças contidas em torno da administração pública também refletiram no campo educacional, requerendo mais transparência das escolas a partir das avaliações, agregando nesse sentido a *accountability*, vista na educação pela prestação de contas e responsabilização. Esse processo de avaliação adentrará às escolas, de modo que se tenha maior fiscalização e avaliação dos resultados, estimulando a competição entre instituições e redes de ensino. Elemento central durante a reforma foi o acentuado processo de descentralização.

Assim, o maior impulso dado em torno das políticas de avaliações, foi a partir de 2007, quando foi criado pelo Ministério da Educação, o índice de Desenvolvimento da educação Básica, sendo o propósito principal medir a qualidade do aprendizado nacional, sendo que os resultados serviriam como elemento indicador da avaliação da educação básica nas escolas públicas. (IDEB/INEP/MEC).

Este estudo teve como questão norteadora: como vem sendo estabelecida a relação entre gestão escolar e avaliações externas e qual o papel tem desempenhado o estado para garantir a efetivação da qualidade da educação através desta política? A discussão se delineará destacando questões que versam sobre a referida temática a partir da década de 1990, período este que trata do processo de redemocratização do país, focando principalmente a educação.

### **AVALIAÇÕES EXTERNAS E GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DIANTE DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Inúmeros avanços foram obtidos no campo educacional a partir da década de 1990, instaurando-se um debate mais intenso acerca da democratização da educação, com repercussões nas relações internas da escola. Movimentos populares e sindicais se pronunciaram a favor da luta pelo ensino público de qualidade e da gestão democrática, somando-se a isso a expectativa de atender aos direitos dos cidadãos, cabendo ao poder público averiguar, se estes por sua vez estão sendo assegurados e correspondendo aos interesses da sociedade (PARO,1996).

Antes de adentrar na discussão entre a gestão escolar e a política de avaliações externas é preciso situar a concepção de gestão vista no campo educacional a partir do processo de redemocratização do ensino no país como de fundamental importância, pelo fato de ter se estabelecido um discurso, que ora se pautou sob o processo de descentralização, discutindo-se a necessidade de engajamento da autonomia nas escolas, anulando-se propósitos centralizadores e dando margem para que se efetivasse mecanismos democráticos inserindo-se constante luta política.

Dias (1999), ao situar o conceito de gestão, diz se tratar de um dispositivo, que busca se distanciar do conceito de administração, considerado muito técnico. É preciso destacar que, no século XX, a teoria administrativa tinha como foco central “a preocupação com a eficiência e eficácia: como obter o máximo de resultado com o menor dispêndio de energia” (DIAS, 1999, p. 268). Verifica-se assim, uma prática administrativa pautada sobre a



padronização, passividade e controle, tendo como consequência maior a prescrição, pois determinava como os trabalhadores deveriam executar suas tarefas.

Frente à prática da administração, é possível destacar que embora seu conceito tenha caído em desuso no campo educacional pelo conceito de gestão, não pode ser renunciado totalmente. A defesa dos preceitos da gestão democrática buscava alternativa que pudesse se contrapor as práticas autoritárias, hierárquicas, advindas da política ditatorial que estiveram por anos inseridas nas escolas e que segundo Paro (1996, p. 81) “inibiram o exercício das relações verdadeiramente democráticas”.

Em relação à política de avaliações, percebe-se nesse contexto, que, com a implementação destas, o cenário educacional será demarcado segundo Afonso (2009) por um “Estado Avaliador”, que busca se eximir de suas responsabilidades com uma nova tarefa “a fiscalização”, que por sua vez, ganhará um novo impulso por meio das políticas de descentralização.

Por esse viés, na maioria das vezes, estas iniciativas são vistas apenas como uma porta de acesso para alocação de recursos diante das escolas, que se sobressaem com melhores resultados, como bem expressa Bauer; Alavarse; Oliveira, (2015), que há uma cortesia de bônus para professores, que se sobressaem, entrando em vigor um ranking, que de certa forma impulsiona a competição entre as escolas e se firma como indicador único e principal, que promove a qualidade do ensino, produzindo efeitos, que tem como propósito responsabilizar os profissionais pela obtenção de resultados.

Ampliando uma discussão acerca do Estado avaliador, Afonso (2009, p. 49) caracteriza esse Estado avaliador, identificado no campo educacional como “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos”. Para o campo educacional, essa lógica não se estabelece como saudável, uma vez que gera sob esse processo, aspectos da concorrência, sendo que essa configuração de mercado poderá causar impactos, que vão desde os efeitos de meritocracia até a responsabilização, colocando em suspeição a qualidade do ensino.

A forma como vem se conduzindo essas políticas educacionais, segundo autores como Freitas (2012); Afonso (2009); Lima (2011), geram desigualdades sociais, por se potencializarem dentre outros aspectos, como políticas homogeneizantes, voltando-se para os currículos prescritos, na organização dos trabalhos escolares, além de elevarem à competição e certa seletividade dos alunos. Tais aspectos são vistos muitas vezes como consequência, não fazendo alusão de que as políticas de avaliação não tenham potenciais,

porém, a forma como muitas vezes são conduzidas, não dão retorno de qualidade, sendo o lado tendencioso apenas ampliar dados sem estabelecer vínculo com a realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as avaliações em larga escala, inseridas no Estado-Avaliador, estão assentadas em um novo momento de regulação no campo educacional, distanciando-se cada vez mais do âmbito nacional, ou seja, instaurou-se um processo de conformação, que tornou permissivo a presença de um Estado, que não se limitou apenas avaliar, mas ser promotor de uma seletividade, tanto nacional, quanto internacional, ganhando forma nesse contexto um processo de homogeneização, gerando desigualdades, tanto para o processo educativo, como para as avaliações, que assumiram formas globalizadas, com pouca especificidade, tornando-se assim elemento principal do Estado avaliador.

Tratando-se do Brasil, o sistema nacional de avaliação, também teve como propósito principal a *accountability*, expressando maior discussão em torno dos aspectos educacionais, sendo conduzida pelo poderio estatal, que aos poucos aparece nas principais legislações nacionais, focando como argumento principal a qualidade educacional.

## REFERÊNCIAS

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**, 2009, 13- 29. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 de fev.de 2019

BAUER, A.; ALAVARSE; O.M.,OLIVEIRA, R.P. **Avaliação em larga escala**: uma sistematização do debate. São Paulo,v.41, n. especial, p.1367-1382,dez., 2015.

DIAS, J.A. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica** – leituras. 2.ed. Pioneira, 1999. p. 268-282.

FREITAS, L.C. Políticas públicas de responsabilização na educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, p.345-351, abr. – jun.2012 Disponível em: <http://.cedes.unicamp.br>. Acesso: em: 06 de fev. de 2019.

PARO,V.H. **Gestão democrática da escola pública**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

- XXXIII -

**O REFERENCIAL GRAMSCIANO COMO  
POSSIBILIDADE PARA O FORTALECIMENTO DA LUTA  
CONTRA-HEGEMÔNICA NO CENÁRIO DA  
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

**Maria do Socorro Silva Cavalcante**  
SEDUC/PMCG  
[msscavalcante@hotmail.com](mailto:msscavalcante@hotmail.com)

**Silmara Cássia Barbosa Mélo**  
PPGE/UFPB  
[silmaracassia2008@hotmail.com](mailto:silmaracassia2008@hotmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho problematiza a política de avaliação em larga escala e a sua hegemonia a nível nacional, como, também, busca ressaltar o referencial gramsciano como possibilidade para se pensar a luta contra-hegemônica no cenário de disputas por projetos formativos, no qual se insere o modelo de avaliação em larga escala.

A avaliação em larga escala assume centralidade a partir do final da década de 1980 e início dos anos 1990, com a criação de uma sistemática de avaliação do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, concebida pelo Ministério da Educação (MEC), como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No ano de 1994, o SAEB é institucionalizado por meio da Portaria N° 1.795, de 27 de dezembro com o objetivo de avaliar a qualidade da educação.

Em 1995 acontece a primeira modificação na sua estrutura metodológica com a inclusão na amostra de análise da rede particular de ensino e a Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>24</sup>. Em 2005, passa a se constituir por duas avaliações, a Avaliação Nacional da

---

<sup>24</sup> A TRI é uma metodologia que permite estabelecer a escala de proficiências em Língua Portuguesa e Matemática denominada escala SAEB de proficiências.

Educação Básica (ANEB) mantendo a mesma metodologia utilizada até aquele momento e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), a Prova Brasil.

A partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), destinada a avaliar os níveis de leitura e escrita em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental passa a fornecer dados para o SAEB. Além desses instrumentos, taxas de aprovação e reprovação informadas no censo escolar, constituem os elementos que indicam os resultados das escolas, estados e municípios da Federação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>25</sup>.

Com o Decreto Nº 9.432 de 29 de junho de 2018, se amplia a partir do ano de 2019, a política de avaliação com a inserção da avaliação da educação infantil por meio de questionários aplicados aos professores e gestores. O Art. 4º destaca que a política de avaliação da educação básica se constitui dos seguintes instrumentos: o SAEB, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, (ENCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio, (ENEM) (BRASIL, 2018).

### **A RELAÇÃO ESTRUTURA SUPERESTRUTURA: POSSIBILIDADES DE FORTALECIMENTO DA LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA**

Em termos gramsciano a relação estrutura superestrutura não é mecânica, não está dada, mas se constitui dialeticamente a partir de uma relação de enfrentamentos entre as classes, que envolve perspectivas de mundo e interesses divergentes. Trata-se de um processo eivado de contradições, pois se estabelece a partir do real e este é contraditório. De acordo com Gramsci (1966), o Estado é uma estrutura protagonizada pela sociedade política e sociedade civil, esta como o campo de disputas e lutas, uma arena privilegiada para a construção da hegemonia em torno de projetos sejam da classe dominante ou dos subalternos.

É nesse campo de tensões que se encontram a escola e a política de avaliação. A escola pública como um dos aparelhos por meio do qual o Estado se utiliza para educar o consenso de acordo com as visões de mundo e sociedade da classe dominante. No entanto, esses elementos se constituem em um processo histórico e social pautado a partir da luta de

---

<sup>25</sup> O IDEB foi criado com o Decreto Nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como indicador da qualidade da educação básica, divulgado periodicamente pelo INEP.

classe, em um cenário real, contraditório, articulado ao modo de produção, aos interesses, projetos formativos e a modelos de sociedade em disputa.

Por outro lado, não se constituem monopólio de uma única visão de mundo, mesmo tratando-se de uma política hegemônica como a avaliação em larga escala. Mas, implica a percepção e o agir tanto dos sujeitos que constroem as políticas, como, daqueles que a põem em prática, os professores, em um cenário de limitações e restrições, pois as avaliações chegam prontas nas escolas e são realizadas, independente, da concepção de avaliação dos professores.

Nesse sentido, a partir da compreensão de que a sociedade civil é o lócus de tensões em que se disputam projetos por meio da guerra de posição e se busca o consenso em torno dos mesmos, há que se pensar, o espaço da escola e o papel do professor como intelectual no fortalecimento da luta contra-hegemônica.

### **O PAPEL DO PROFESSOR COMO INTELECTUAL NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

De acordo com Gramsci (1966; 1982), o intelectual orgânico desempenha papel importantíssimo junto a sua classe na construção de outra hegemonia. Articula os elementos e as estratégias de uma nova concepção de mundo crítica e coerente, que capacite as massas a enxergar a realidade e buscar formas de superação. Nesse entendimento, o professor como intelectual orgânico é o articulador e o mediador da luta contra-hegemônica que se constitui no contexto da escola.

Dessa forma, mesmo em um cenário favorável a hegemonia da política de avaliação, ressalta-se a dimensão política do ato educativo que revela a contradição do processo e o papel do professor. O professor como intelectual orgânico é elemento indispensável nesta relação que perpassa o campo da política de avaliação. É o elemento que impulsiona a força da vontade e a guerra de posição como estratégias que tencionam a avaliação em larga escala na busca de se pensar um modelo avaliativo contra-hegemônico.

Retoma-se a avaliação na perspectiva da responsabilização participativa (SORDI; FREITAS 2013), como um modelo avaliativo em contraposição a avaliação em larga escala. Trata-se de uma concepção de avaliação que favorece a horizontalização da participação, diferentemente da avaliação em larga escala, pois requer um processo de negociação, no qual o coletivo da escola e o poder público assumem um compromisso com o projeto pedagógico e com a comunidade escolar. Assim, não se constitui um modelo de avaliação construído de

cima para baixo, que responsabiliza, apenas, o professor e a gestão escolar pelos resultados e que tem ao longo do processo, se aperfeiçoado, com a articulação entre o alcance das metas e premiações ou punições para os profissionais que conseguem ou não alcançá-las.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A avaliação em larga escala é um modelo avaliativo constituído sem a participação dos professores, distante da realidade da escola, mas crível como parâmetro da qualidade da educação básica e que tem se tornado no contexto das escolas, referencial para o processo formativo, tomando como base, os conteúdos de língua portuguesa e matemática.

Nesse quadro, destaca-se a contribuição gramsciana sobre a relação dialética entre estrutura e superestrutura e a sociedade civil como espaço de lutas e disputas, como, também, ressalta-se o papel do professor como articulador da prática pedagógica. Dessa forma, evidencia-se a partir das lacunas do processo e da dimensão ética e política do trabalho pedagógico, que existem possibilidades de se articular a luta contra-hegemônica e se pensar um modelo alternativo de avaliação tendo como principais categorias, a negociação e a participação (SORDI; FREITAS, 2013). Há que se construir formas alternativas de avaliação que considerem o professor como intelectual orgânico, reconhecendo-o como mediador e articulador das relações da sala de aula, dentre as quais, o processo avaliativo. Ressalta-se a guerra de posição como estratégia política para se fortalecer a luta por processos avaliativos, nos quais os sujeitos da escola sejam ouvidos, participem ativamente da sua construção e tenham como objetivo, a qualidade da educação socialmente referenciada nos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 9.432 de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm). Acesso em: 09 set. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1982.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização Participativa. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 87-89, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/263/440>. Acesso em: 07 abr. 2017.

- XXXIV -

## PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Maria Edgleuma de Andrade  
POSEDUC/UERN  
[edgleumadeandrade@yahoo.com.br](mailto:edgleumadeandrade@yahoo.com.br)

Marcelli Ingrid Silva de Lima  
POSEDUC/UERN  
[marcellingrid\\_adm@hotmail.com](mailto:marcellingrid_adm@hotmail.com)

**Maria de Fátima Holanda dos Santos Silva**  
POSEDUC/UERN  
[fatimaholanda01@hotmail.com](mailto:fatimaholanda01@hotmail.com)

### INTRODUÇÃO

Discutir sobre a produção do conhecimento sobre políticas de avaliação amplia o debate sobre o uso de resultados e indicadores como instrumento da gestão educacional, e nos ajuda a problematizar os desdobramentos dos mecanismos de accountability nos sistemas educacionais e escolas. Com isso, a análise da produção acadêmica nos oferece um mapeamento sobre o tema, no qual é possível atentar para os problemas recorrentes nessas produções e tentar superá-los e ou apontar novas reflexões sobre os estudos pesquisados.

Este estudo é um recorte de pesquisa integrada que analisa políticas de avaliação na educação básica em diferentes contextos locais. No tocante a produção acadêmica é analisada na pesquisa as repercussões das políticas de avaliação em dois eixos: gestão escolar e trabalho docente. Nosso estudo apresenta os seguintes questionamentos: De que forma sistemas educacionais e escolas usam os resultados das avaliações em larga escala para a melhoria do ensino? Quais as repercussões da avaliação em larga escala no cotidiano da escola, gestão



escolar e trabalho docente? De modo específico, neste artigo, apresentamos dados referentes ao eixo que trata dos desdobramentos das políticas de avaliação no trabalho docente.

A pesquisa, do tipo “Estado do conhecimento” foi realizada a partir dos resumos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD relativas à produção do período de 2007 a 2017. Utilizamos os descritores “políticas de avaliação”, “trabalho docente”, “IDEB”, “avaliação externa” de forma isolada e conjunta com o uso da ferramenta booleana “AND”. O critério de seleção dos trabalhos era que os referidos descritores constassem no título, resumo e ou nas palavras-chave do trabalho. Na filtragem inicial localizamos 64 trabalhos. Posteriormente, em uma segunda triagem levando em consideração os estudos que correlacionaram as avaliações externas ao trabalho docente, e após leitura dos resumos obtivemos oito trabalhos ao todo para serem analisados.

Segundo Ferreira (2002), as pesquisas denominadas *Estado da arte* ou *Estado do conhecimento* optam em sua maioria, por analisar apenas os resumos dos trabalhos. Para a autora os resumos são suficientes se o objetivo for mapear essa produção em período delimitado, em anos, locais, áreas de produção, descritores, pois o pesquisador terá dados objetivos nos resumos, que se constituem em banco de dados da produção em determinada área de conhecimento. Ressalta ainda, que, alguns pesquisadores escolhem também fazer a leitura parcial e ou total dos trabalhos, quando pretendem uma análise mais aprofundada.

A análise deu-se primeiro por meio da leitura de todos os trabalhos, em seguida fichamos os textos selecionados. Buscamos em cada texto as perspectivas de discussão sobre o tema, as bases conceituais e teóricas trazidas pelos autores. O objetivo foi conhecer o que temos produzido sobre avaliação externa e sua relação com o trabalho docente.

## **AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUA APROXIMAÇÃO COM A LÓGICA MERCANTIL**

As avaliações externas padronizadas em larga escala já utilizadas há muito anos por países desenvolvidos, chegou ao Brasil por exigência dos órgãos financiadores, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Conforme Amaro (2013) e Chirnéa, Brandão (2015) as avaliações foram elaboradas há mais de 20 anos, primeiro em 1988, o Saep (Sistema de Avaliação da Educação Pública) e, depois, com um novo perfil o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil, criada pelo MEC em 2005, para compor o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil), criado pelo INEP

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e que foi parte integrante do PNE (Plano Nacional de Educação e do Plano de Metas Todos pela Educação).

Destacamos nas leituras a presença de termos como meritocracia, eficiência, eficácia, performatividade, qualidade, responsabilização, numa perspectiva neoliberal para explicar a lógica de mercado presente na educação e que vem sendo cada dia mais afirmado pelas avaliações externas. Assunção (2013, p. 42), afirma que “Tudo pode ser avaliado na perspectiva de mercado. Como a educação brasileira nos últimos anos se molda na lógica de *accountability*, cria-se uma falsa impressão, ou melhor, alimenta-se o mito de que avaliação é virtuosa e é produto de uma ação democrática.”

O estudo de Dias (2014), recorda o programa de Qualidade Total aplicado no setor empresarial e que a mesma lógica, de premiação por produtividade e desperdício zero, baseado no Toyotismo e no Taylorismo, vem sendo aplicada na esfera educacional. O autor compara o trabalho do professor atualmente, ao trabalho fragmentado e desprovido de sentido nas primeiras indústrias, que vem se tornando mecanizado, indispensável para atender as avaliações, provocando o surgimento de doenças psíquicas e físicas. Sobre isso, Assunção (2013), traz o pensamento autor francês Martuccelli em seu quinto princípio da filosofia da educação, “A avaliação aumenta a eficácia, pois permite emergir, por comparação as boas práticas”, que para a autora “carrega em si uma herança Taylorista - fragmento do trabalho, controle do tempo, e premiações” (p.43).

Os autores estudados também fazem uma dura crítica a divulgação dos resultados do Ideb, que acaba denegrindo a imagem das escolas e professores que não obtiveram boas notas, bem como as bonificações destinadas aquelas com os maiores índices, ou seja, punindo umas e bonificando outras. Saçço (2015) traz Perry (2009) e Locatelli (2002) para relatar as mudanças e reformulações que houve nas provas e na disseminação dos resultados. Os mesmos defendem o uso das avaliações externas para a formação continuada dos professores e não para puni-los.

Em “A influência do Ideb sobre a satisfação profissional na visão dos professores”, Saçço (2015, p.26) defende que “Os processos de avaliação educacional nacional torna-se cada vez mais necessário [...] visto serem forma de diagnosticar a situação geral da qualidade da educação ofertada e, a partir disso, promover ações para implementar novas políticas,” porém, a autora entende que, isoladamente, as avaliações não são válidas. Segundo a autora, a forma como a avaliação vem sendo feita tem se evidenciado insuficiente para promover mudanças e melhorias significativas.

## CONCLUSÕES

Nos trabalhos analisados as avaliações externas são consideradas insuficientes para mensurar a qualidade da educação, sendo esse seu principal objetivo, o mesmo, na visão dos autores e professores envolvidos nas pesquisas, não está sendo alcançado devido a diversos fatores, mas principalmente pelo fato de não considerar o contexto escolar tanto interno (estrutura física da escola, recursos, formação do professor) quanto o externo (comunidade escolar, acompanhamento dos pais, poder aquisitivo familiar). Essa insuficiência tem provocado insatisfação nos educadores que se sentem cobrados, pressionados e fiscalizados pelas secretarias de educação.

Diante disso percebemos o quão presente está o discurso da meritocracia no sistema educacional brasileiro e sendo enraizado pelos processos avaliativos padronizados. Porém é possível perceber também a necessidade de se avaliar o processo educacional para que as melhorias e adequações sejam realizadas.

## REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. **Educação: Teoria e prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p.24-43, 01 jul. 2013.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 192f. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação, política pública**. Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p.461-484, abr. 2015.

DIAS, Rubia Mara Ribeiro. **IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escola de Araguari-MG**. 97f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 79, n. , p.257-272, ago. Campinas, 2002.

SACÇO, Thays Alessandra Silva. **Influências do Ideb sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis escolas estaduais em Juiz de Fora / MG**. 221f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

## A INFLUÊNCIA DO TERRITÓRIO NA REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

**Maria Eliane Maia Sousa**

Universidade Estadual do Ceará  
[irelianemaia@gmail.com](mailto:irelianemaia@gmail.com)

**Willana Nogueira Medeiros Galvão**

Universidade Estadual do Ceará  
[willananogueira@hotmail.com](mailto:willananogueira@hotmail.com)

**Ana Léa Bastos**

Universidade Estadual do Ceará  
[analeabl@hotmail.com](mailto:analeabl@hotmail.com)

**Sofia Lерche Vieira**

Universidade Estadual do Ceará  
[sofialerche@gmail.com](mailto:sofialerche@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

No campo da Sociologia da Educação têm se destacado estudos sobre a relação entre as questões urbanas e escolares. Estes têm por objetivo investigar se o território contribui para a intensificação dos processos de desigualdade educacional. Van Zanten (2005) menciona, os processos de segregação espacial nas grandes cidades como fator capaz de promover ou restringir as oportunidades escolares. Os efeitos desses processos são sentidos na distribuição desigual dos equipamentos educacionais no espaço urbano, bem como na segmentação social que se materializa nas diferentes lógicas de socialização das crianças e jovens.

Nesse contexto, o presente texto se apresenta com o intuito de compreender a percepção da comunidade escolar sobre a influência das desigualdades socioespaciais na oferta de possibilidades educacionais. Para tanto se utilizou de roteiro de entrevista semi-estruturada com os diretores, professores, alunos e familiares de 4 escolas localizadas no centro e na periferia de Caucaia e Maracanaú, no Ceará, analisando os depoimentos, posteriormente, à luz da literatura da área.

Esse estudo é fruto de projeto mais amplo intitulado “Política Educacional, Cidadania Global e Diversidade Territorial: expedição escolas do Brasil”, que tem como objetivo analisar a articulação entre diferentes etapas da política educacional, focalizando 12 escolas em diferentes estados. Enquanto recorte do projeto maior, esse texto aborda duas escolas de ensino fundamental e duas de ensino médio selecionadas em função do pré-teste da investigação.

## **ESCOLAS DE CENTRO E PERIFERIA E AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS**

A literatura aponta que escolas localizadas em territórios vulneráveis tendem a atender alunos pobres, com baixos recursos culturais e problemas familiares. Diante da sua localização em periferias, essas instituições não se mostram atraente para famílias com maiores recursos socioeconômicos e culturais e que não vivem no entorno imediato da instituição.

A partir das entrevistas, percebeu-se que mesmo entre as famílias do próprio entorno das escolas localizadas na periferia, existem as que, por possuírem maiores expectativas educacionais ou condições logísticas e financeiras melhores, buscam matricular seus filhos em escolas de referência e em áreas menos vulneráveis, geralmente centrais.

Eles vêm de diversos cantos aqui em Maracanaú, alguns vem de escola públicas até lá do Siqueira, outros vêm de escolas particulares entre as melhores de Maracanaú... então, no bolo da escola eu tenho alunos muito carentes economicamente, mas também tenho alunos com uma vida econômica bem estável. Nós temos alunos que sobrevivem de bolsa família e temos alunos que vem de Hilux aqui para a escola. Então assim... é bem heterogêneo os alunos, né? [...] Porque esses da particular, os pais sabendo que a escola é de qualidade querem economizar a mensalidade [...] E também as escolas profissionais já tem um padrão de qualidade e confiabilidade da comunidade [...] Isso traz segurança para que os pais confiem nos filhos aqui na nossa escola. (Gestor\_Centro\_EEM)

Sobre isso, Zuccarelli e Cid (2010) destacam a influência do território na escolha da escola pelas famílias, tendo como referência a noção de “geografia de oportunidades”. Inspirados no trabalho de Galster e Killen (1995), os autores propõem que a análise das escolhas dos indivíduos em contexto urbano, considere a existência de variações objetivas na distribuição das oportunidades sociais no espaço urbano (geografia objetiva de oportunidades), e as variações subjetivas relativas aos modos como os indivíduos percebem essas oportunidades (geografia subjetiva de oportunidades).

Os autores seguem explicando que alguns pais optam por escolas locais, enquanto outros direcionam seus filhos para uma escola pública mais distante do domicílio, estratégia que os autores denominam como “fuga de lugar”, para garantir que os filhos possam ter uma oportunidade escolar que consideram superior.

Em contrapartida, nos territórios mais vulneráveis, as escolas tendem a ser o principal, quando não o único equipamento público, oferecido à população na localidade em que se apresenta. A ausência de equipamentos que tenham como objetivo a garantia dos direitos sociais é sentida pela comunidade escolar das instituições educacionais da periferia que compõem a amostra. As escolas, de um certo modo, são chamadas a responsabilizar-se, em determinados casos, pelos problemas sociais desses territórios, ainda que não apresentem condições para fazê-lo de forma integral e permanente.

A nossa comunidade é de difícil acesso, porque a comunidade fica lá dentro é a gente aqui isolado, [...] aqui a gente fica às margens da BR, ao lado de um rio, e agora recentemente foi que fizeram essas duas fábricas aí mas anteriormente não tinha nada aí, nem energia, não tinha nada. As pessoas passam aqui e dizem: ‘meu Deus, Sulamita, eu passo aí eu tenho é medo de olhar para essa escola, que escola escondida, isso era para ser um presídio’. [...] Então é localizada num local muito perigoso, não resta dúvida, é um local muito perigoso. [...] Essa escola aqui já abrigou muita, muita gente, porque elas faziam aqueles casebres na beira do rio, quando chovia alagava tudo, muitas vezes essa comunidade teve que ficar aqui. (Gestor\_Periferia\_EEF)

Os alunos e familiares das escolas de centro não demonstram interesse em mudar de escola. Nas escolas de periferia, por sua vez, os entrevistados informam que se reunissem condições logísticas ou financeiras adequadas para esse movimento, prefeririam matricular seus filhos em outra escola, principalmente pela violência que assola o entorno das instituições.

Eu me mudei para cá, aí a mãe soube que essa escola era mais perto de casa aí ela resolveu me colocar aqui no 2º ano, eu já estou no 7º e a mãe me botou nessa escola, [...] era

para mim ter mudado de escola mas não deu certo, aí eu estou aqui até hoje. Mas se eu pudesse mudava tipo assim, nós estamos nessa escola já faz tempo né? Se a gente for para uma escola nova nós vamos aprender mais coisas lá né? Aí nós fica mais esperto. E as outras pessoas que estão saindo aqui da escola e vejo que sempre elas estão ficando mais sabidas. E também porque aqui é muito perigoso, o caminho da vinda para aqui é muito perigoso. (Aluno\_Periferia\_EEF)

Percebe-se, portanto, que parece haver uma relação entre o perfil do território e as oportunidades educacionais. Quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas.

## CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa apontam para a influência das características sociais do território sobre as possibilidades educacionais e as estratégias educativas das famílias, em particular, sobre aquelas associadas à escolha da escola para os filhos.

Sobre os efeitos específicos do território, os resultados sugerem que a influência da vizinhança sobre as desigualdades de escolarização se associa à disponibilidade e à qualidade da oferta educativa. Assim, analisar a distribuição espacial desigual das oportunidades educacionais se mostra relevante se quisermos compreender como as posições que as famílias ocupam no espaço social e urbano influenciam os percursos escolares dos alunos.

A situação desvantajosa em que se encontram as famílias da periferia nos levam a perceber a associação entre desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. A decisão de evitar as escolas da periferia parece funcionar como estratégias de superação das restrições que o local de moradia lhes impõe. Em outras palavras, esses pais procuram reduzir os efeitos que consideram negativos do território onde vivem.

## REFERÊNCIA

GALSTER, G. C.; KILLEN, S. P. The geography of metropolitan opportunity: A reconnaissance and conceptual framework. **Housing Policy Debate**, v. 6, n. 1, p. 7-43, 1995. Disponível em: <[https://www.innovations.harvard.edu/sites/default/files/hpd\\_0601\\_galster2.pdf](https://www.innovations.harvard.edu/sites/default/files/hpd_0601_galster2.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2018.

VAN ZANTEN, A. New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. **European Education**



**Research Journal**, v. 4, n. 3, p.155-169, 2005. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01524202/document>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

ZUCCARELLI, C. CID, G. Oportunidades educacionais e escolhas familiares no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. KOSLINSKI, M. C. ALVES, F. **Desigualdades urbanas, Desigualdades escolares**. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2010. p. 249-276.

- XXXVI -

## **AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA DA EDUCAÇÃO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**Maria Geralda Oliver Rosa**

Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha  
mrosa@ifes.edu.br

**Claudia Tavares do Amaral**

Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Catalão  
claudiatamaral@gmail.com

**Rômulo Sousa de Azevedo.**

Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Catalão  
romulo.sousadm@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo do presente estudo documental é analisar a Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE) disseminada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e seus impactos na educação brasileira, especificamente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018.

Como efeito do processo de globalização, “[...] as coisas, as gentes e as ideias movem-se em múltiplas direções, desenraízam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se”. Tudo isso tem desencadeado uma onda de conflitos, o que reflete na demanda de novos desafios à educação (IANNI, 1998, p. 1).

Nesse cenário, alguns organismos internacionais, dentre eles a OCDE vem por meio de seus relatórios disseminando conhecimento, buscando que as pessoas, no governo ou fora dele, estejam encorajadas a reformar os serviços públicos, para que abracem um modo de ofertá-los com estabelecimento de objetivos de desempenho eficazes e se coloquem como parceiras nesta tarefa. Nesse sentido, essa organização tem definido uma ‘agenda globalmente

estruturada' para a educação (DALE, 2001; 2004; ANTUNES, 2004, SOUZA, 2016, ROSA, 2017).

Portanto, em decorrência do movimento de globalização, que se transverteu “de um sistema neoliberal, diversos setores da vida social, em particular a educação, são agora pensados para além do nível nacional” (ROSA, 2017, p.20). Nesse sentido, os governos passam a usar a OCDE entre outros organismos como elemento de justificativa das políticas por eles elaboradas e instituídas como regulação, o que engloba tanto a formação dos professores como influencia todas as questões que são atinentes à sua formação profissional. (ROSA, 2017, p. 3).

## DESENVOLVIMENTO

Em meados da década de 1990 a educação passa a ser vista em termos instrumentais, portanto, a OCDE substitui o discurso normativo sobre as questões educacionais e passa a usar a discussão técnica como instrumento de comparação baseada em resultados.

A estrutura difundida pela OCDE perpassa por três tipos de conhecimentos, a saber: os “indicadores e comparações” mobilizados para direcionarem certos problemas para a agenda política; as “boas práticas” como fontes de certo tipos de condutas apresentadas na forma de narrativa; e os “saberes baseados na experiência” usados para preparar a fase de implementação das políticas, unindo conhecimento e política, aprendizagem e regulação. (BARROSO; AFONSO, 2011, p. 20-22).

Ao analisarmos a BNCC e a reforma do ensino médio de 2018 percebe-se a preconização da assimilação e adaptação das orientações dos documentos da OCDE (2016, 2018) por meio do uso das informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>26</sup>, bem como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como forma de justificar essa reforma.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a BNCC construiu sua fundamentação pedagógica com foco nas competências utilizando do mesmo foco teórico adotado nas avaliações internacionais do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA/OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

---

<sup>26</sup> Criado em 2007 com objetivo de alcançar até 2022 para a primeira etapa do Ensino Fundamental a meta 6, como forma de equiparar a média dos estudantes dos países da OCDE. O IDEB utiliza as médias de desempenho da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os Estados e o País, realizados a cada dois anos.

(UNESCO). Portanto, com o conceito de competência definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Faz-se necessário ressaltar, que foi com esse conceito que os referenciais de currículo em competências foram construídos<sup>27</sup>. (MAQUINÉ, AZEVEDO, 2018).

Assim, com esse foco pedagógico e com o desmonte<sup>28</sup> de diversas políticas educacionais a BNCC teve sua aprovação articulada a um plano de privatização e mercantilização da educação. Essas reformas no sistema educacional brasileiro implementadas num modelo neoliberal foram idealizadas sob a racionalização tecnológica dos currículos, que de forma acrítica pretendem profissionalizar nossos jovens e adultos, com foco nos resultados (SOUZA, 2016).

## CONCLUSÕES

Considerando o documento da BNCC aprovado em 2018 e as orientações normativas para essa reforma questiona-se: Que perspectiva de homem e de sociedade essa reforma enfatiza? Que projeto de sociedade é esse que retrocede em sua proposta de racionalidade técnica em detrimento da formação cidadã, crítica, comprometida com os problemas sociais?

O governo federal, ao fundamentar a BNCC com conceito similar de competência disseminado nos documentos internacionais, dentre eles os da OCDE (2016, 2018), busca justificar tal ação como forma de garantir a “igualdade educacional” (BRASIL, 2017, p. 15).

A estratégia usada pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação para a discussão do texto da BNCC enfatizou as boas práticas em forma de narrativas por meio de diversos tipos de mídia e os saberes baseados na experiência como forma de preparar a fase de implementação das políticas, unindo conhecimento e política, aprendizagem e regulação. Esse retrocesso trouxe para os vocacionados pela formação de professores mais um motivo para o prélio por uma escola pública, laica, gratuita, de qualidade e que de fato alcance a todos.

---

<sup>27</sup> Ver Parecer CNE/CP N°: 15/2017.

<sup>28</sup> EC 95/2016 (congelamento dos investimentos em educação por vinte anos); aumento do cálculo do custo do aluno por sala (PNE 2014-2024); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); corte de verbas das universidades públicas, Institutos Federais; do fim do princípio de liberdade de ensinar e aprender (CF) - escola sem partido.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Fátima. **Políticas educativas nacionais e globalização: novas instituições e processos educativos: O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)**. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- BARROSO, João; AFONSO, Natércio. (Org.). **Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação**. Fundação Manoel Leão, V.N.Gaia, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, pag. 146. **Homologa o Parecer CNE/CP n. 15 /2017**
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n.16, p. 133-169, 2001.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- IANNI, Octávio As Ciências Sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 13 nº 37, São Paulo, 1998.
- MAQUINÉ, Gilmara Oliveira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. **COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA LDB À BNCC. REVES - Revista Relações Sociais**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 0111-0120, maio 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/ojs/reves/article/view/3132/1492>>. Acesso em: 04 fev. 2019.
- OCDE. Relatórios Econômicos. **Resumo**. Fevereiro, 2018. Disponível em: <<http://www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-brazil.htm>> Acesso em; 20 de jan. 2018.
- OECD. **Global Competency for an Inclusive World**. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- ROSA, M.G.O. **O papel da OCDE na formulação e implementação de políticas de formação inicial/profissionalização de professores: os casos Brasil e Portugal (1990-2013)**. 2017. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2017.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016.

UNESCO. **Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.** Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponível em:  
<<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece>>.  
Acesso em: 23 de dez. 2018.

- XXXVII -

**IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA  
ALFABETIZAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE CURITIBA**

**Maria Iolanda Fontana**

Universidade Tuiuti do Paraná - UTP  
[maria.fontana1@utp.br](mailto:maria.fontana1@utp.br)

**Raquel Angeli**

Universidade Tuiuti do Paraná - UTP  
[quelangeli@hotmail.com](mailto:quelangeli@hotmail.com)

Esta pesquisa investiga os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em escolas municipais da cidade de Curitiba/PR para a elaboração de políticas públicas educacionais direcionadas a elevação dos níveis de desempenho de leitura e escrita dos estudantes no 3º ano do ensino fundamental.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, desta forma a ANA compreende uma avaliação externa e em larga escala e tem como objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira nos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (INEP, 2017, p. 7).

A avaliação de larga escala, conforme definida por Werle (2010, p. 22), é um “procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas”, com o foco principalmente na aprendizagem dos estudantes com a finalidade de obter resultados amplos dos sistemas de ensino. De acordo com a autora, o termo em larga escala, indica o tipo de avaliação e sua abrangência.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em outubro de 2017 divulgou os resultados da ANA do ano de 2016. Os resultados da Rede Municipal de Curitiba, na proficiência de leitura apresentou que 49,01% dos estudantes do 3º ano permaneceram nos níveis insuficientes em leitura e na escrita 18,57% dos estudantes encontram-se no nível insuficiente.

Estes dados motivaram a presente pesquisa que tem como objetivo analisar os impactos da ANA na definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas, direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Educação de Curitiba.

O processo de investigação busca responder: Os resultados de alfabetização e letramento apresentados pela ANA são referências para embasar políticas institucionais direcionadas às ações pedagógicas de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa na Rede Municipal de Educação de Curitiba? Desta forma, investiga-se as ações do sistema público municipal de Curitiba, sobre os resultados referentes a ANA na matriz de Língua Portuguesa, que está organizada em dois eixos estruturantes: leitura e escrita, abrangendo desde a avaliação da leitura e escrita de palavras até a avaliação da leitura e escrita de textos.

A realização da pesquisa utiliza o método dialético na concepção do materialismo histórico, pelo fato de compreender que o objeto de estudo sobre as políticas externas de avaliação da alfabetização em específico a ANA, está imerso numa realidade concreta material, sendo necessário para compreendê-la, captar o movimento histórico, as ideologias, as determinações político-econômicas e suas contradições na sociedade capitalista. A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois fundamenta-se na análise da literatura pertinente ao tema, inter-relacionando dados quantitativos extraídos do INEP, e qualitativos embasados em documentos oficiais, legislação e dados da pesquisa de campo. A pesquisa empírica utiliza instrumentos como questionários e entrevistas com as pedagogas das escolas e as alfabetizadoras do Núcleo e a alfabetizadora do Departamento do Ensino Fundamental de Educação do Município de Curitiba.

Propõe-se nesta pesquisa utilizar como referência os Documentos Oficiais, a Legislação e autores, em especial: Cury (2000), Moraes (2014) e Saviani (2009, 2014, 2016) para a temática de políticas educacionais; Bonamino (2004), Esteban (2017) e Werle (2010) para políticas de avaliação em larga escala; Ferreiro e Teberosky (1999), Gontijo (2014), Mortatti (2000, 2014), Soares (2002, 2016, 2017), para a concepção de Alfabetização e Letramento.



Os resultados parciais da presente investigação indicam que a ANA como uma ação diagnóstica do INEP/MEC, revela baixos índices na Escala de Proficiência em Leitura e Escrita, que demandam políticas e ações para o enfrentamento desta realidade no âmbito das escolas municipais do país. As entrevistas realizadas apontaram que os estudantes da Rede Municipal de Curitiba possuem uma maior dificuldade na Leitura, pela falta de compreensão leitora das crianças. A mantenedora descreve como política pública as formações continuadas específicas para as professoras das turmas de alfabetização, salientando que esta ação corresponde ao carro chefe para a melhoria da qualidade do ensino das escolas municipais de Curitiba. No entanto, permanece a problemática contradição a ser resolvida, pois não bastam investimentos em formação dissociados de políticas educacionais mais amplas, que transformem as precárias condições de trabalho nas escolas, determinadas pela lógica que reduz investimentos na educação, repercutindo na falta de profissionais, em baixos salários, aumento de crianças em sala de aula e de carência de recursos materiais.

## REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.; FANCO C.; BESSA N. (orgs). **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro:Ed. Loyola, 2004.

BRASIL/MEC. Portaria nº482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 jun. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA – Documento Básico**, Edição 2016. Brasília/DF: outubro de 2017.

ESTEBAN, M.T. **Políticas de avaliação da alfabetização diferença e desigualdade no cotidiano escolar**. In: MACEDO, M.S.A; GONTIJO, C. M. (Orgs.). Políticas e práticas de alfabetização. Recife: Ed. UFPE, 2017.

FERREIRO. E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONTIJO.C.M.M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

MORAES, D. A. P. D. **Gestão Escolar Eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de Vulnerabilidade Social**. 2014. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em:  
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/?jsessionid=7E7E553A72E240CAB50DB0B88C47FD00>  
Acesso em: abr. 2018.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014.

SAVIANI, D. O Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos. In. FERREIRA, N.S.C.; FONTANA, M. I. SALOMÉ, J. S. (Orgs.) **Políticas públicas e gestão da educação: desafios e compromissos – volume 1**. Curitiba: CRV, 2016.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional da Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

WERLE, F.O. C. (Org.). **Avaliação em larga escola: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

**- XXXVIII -****AVALIAÇÃO DO ACESSO E QUALIDADE NA PRÉ-  
ESCOLA: O QUE APONTAM OS DADOS DO  
MONITORAMENTO DO PNE?****Maria Luiza Rodrigues Flores**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[malurflores@gmail.com](mailto:malurflores@gmail.com)**INTRODUÇÃO**

O trabalho analisa o alcance da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei 13.005/14, considerando acesso e qualidade em relação à educação pré-escolar. Foram utilizados como fonte de dados principal os relatórios de monitoramento deste Plano do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2016; 2018). A relevância se apoia em Januzzi (2014), quando este afirma a importância da avaliação e monitoramento de políticas públicas e em Rosemberg (2013) quanto à necessidade de controle social em relação às desigualdades no acesso à educação infantil. O referencial põe em diálogo a base legal e normativa desta etapa, os construtos teóricos do campo dos estudos sociais da infância (ROSEMBERG, 2010) e as orientações quanto à avaliação da qualidade (BRASIL 2009; 2012). Os dados quantitativos referentes ao acesso são tratados em articulação com as estratégias 1.1; 1.6; 1.8; 1.10; 1.15, que orientam o cumprimento de padrão nacional de qualidade; a realização de avaliação bianual da qualidade; a criação de políticas visando à formação de docentes em nível superior; a redução da desigualdade no acesso a esse direito entre populações urbanas e rurais; e a busca ativa das crianças em idade de matrícula obrigatória, respectivamente. Em 2019, o texto constitucional foi alterado ampliando a faixa etária da educação escolar obrigatória no Brasil para aquela a partir dos quatro até os 17 anos de idade, sendo dado o prazo para esta universalização até o ano de 2016.

## DESENVOLVIMENTO

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (Ldben), a educação infantil foi incorporada à educação básica, devendo a formação de docentes para essa etapa constituir-se em cursos superiores de licenciatura. As especificidades da educação das crianças nesta etapa são reconhecidas com as contribuições do campo da Sociologia da Infância, cuja agenda central, contempla “[...] uma preocupação com as condições de vida das crianças.” (ROSEMBERG, 2010, p. 690) e com base no desenvolvimento do campo dos Estudos Sociais da Infância, a partir dos quais a ideia da infância como uma etapa da vida com características próprias se fortalece, sendo as crianças entendidas como sujeitos ativos na produção de cultura. Dessa feita, a organização de espaços e tempos nas escolas de educação infantil são alguns dos elementos que orientam as análises sobre a avaliação da qualidade (BRASIL, 2009; 2012).

De acordo com o Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 (INEP, 2016), o acesso à pré-escola no Brasil alcançou o percentual de 89,1% e os dados indicam uma tendência à redução das desigualdades em indicadores como localização de moradia (urbano/campo), cor/raça (brancos/negros) e renda, considerados os 25% mais pobres e os 25% mais ricos da população. Apesar de que a partir de 2012, tenha havido uma redução da diferença em termos de acesso entre esses dois quartis, o quintil mais alto mostra trajetória estagnada em 95% de atendimento no período entre 2012 e 2014, enquanto o grupo mais pobre apesar de alcançar 86,3% de cobertura, apresenta um crescimento de apenas 3,7 no mesmo período. Ao todo, 600 mil crianças entre quatro e cinco anos encontravam-se fora da escola, em 2014, especialmente crianças de famílias residentes no campo, quilombolas, indígenas ou ribeirinhas, ou residentes nas periferias das grandes cidades (GOMES, 2017).

Elaborado com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Pnad/IBGE (2004-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016), o Relatório do 2º ciclo de monitoramento do PNE (INEP, 2018) evidencia que para o subgrupo em idade de pré-escola, apesar do crescimento contínuo da cobertura escolar no período de 2004 a 2016, ainda se encontram fora da escola cerca de 450 mil crianças, com percentual de atendimento de 91,5% e, mantida essa tendência de crescimento, a meta de universalização seria alcançada somente entre 2018 e 2020 (INEP, 2018). Os dados deste grupo etário demonstram que houve uma redução das em todos os quesitos, indicando

um movimento, provavelmente, impulsionado pela obrigatoriedade de matrícula escolar e pela expansão das vagas gratuitas.

A partir desse resultado positivo, torna-se relevante chamar a atenção para a responsabilidade dos municípios para com o diagnóstico em relação à demanda (estratégias 1.10 e 1.15), no sentido de realizar esforços intersetoriais para mapeamento das populações específicas cujas crianças, promovendo a busca ativa.

Com base em dados do Anuário do INEP de 2014, Gomes (2017) destaca que apenas 24,6% das pré-escolas contavam com parque infantil, um equipamento indispensável para o trabalho com crianças pequenas. Igualmente sério era o caso de banheiros adaptados à faixa etária, quando apenas 24,7% das pré-escolas informaram contar com tal adequação. Conforme os dados censitários de 2015, a qualidade no direito educacional para parte das crianças que frequentam a pré-escola encontra-se comprometida quando analisamos a formação inicial dos profissionais, pois apenas 34,7% dos que atuam na pré-escola possuem ensino superior. Todos esses aspectos indicam que o acesso à matrícula, nem sempre vem acompanhado do padrão de qualidade, como orienta a estratégia 1.1 e 1.8 do PNE. Reconhecendo-se que as políticas de acesso, qualidade e equidade devem andar *pari passu* com a garantia da qualidade (CURY, 2007), do ponto de vista de uma avaliação em relação à oferta de educação infantil, o atual PNE previu, na estratégia 1.6, uma avaliação bianual já a partir de 2016, mas até esse momento tal iniciativa não foi efetivada.

## CONCLUSÕES

O estudo teve como objetivo analisar os dados de monitoramento do atual PNE, investigando a evolução do acesso em articulação com aspectos referentes à equidade e à qualidade na oferta da pré-escola. O percentual desse atendimento apresentado pelo país em 2016 evidenciou que a meta de universalização não foi alcançada, mas os dados mostram diminuição da desigualdade no acesso relacionada à localização de moradia, raça e renda familiar, indicando um aspecto democratizante em relação ao direito educacional consequente à matrícula compulsória. Contudo, os dados evidenciaram que, em alguns contextos, a ampliação do acesso não se fez em conjunto com o alcance de indicadores de qualidade, restando prejudicada a efetivação do direito educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 (ed. Extra) de 26 de junho, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192) > Acesso em: 10/12/18.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep, 2016.

\_\_\_\_\_. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília, DF: Inep, 2018.

CURY, C. A. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez. 2007. Disponível em: [seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19144/11145](http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19144/11145)

GOMES, A. V. A. Educação infantil no PNE 2014-2024: acesso, equidade e qualidade. In: GOMES, A. V. A. (ORG.). *Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

JANNUZZI, P. de M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 25, p. 22, São Paulo: 2014.

ROSEMBERG, F. Estudos sociais sobre a infância e direitos da criança. *Cad. Pesqui.* [online]: v. 40, n. 141 (2010), pp 689-691. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/141> Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cad. Pesqui.* [online]: v. 43, n. 148. Jan.-Abr., 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

## A EDUCAÇÃO PÚBLICA À MARGEM DA QUALIDADE

**Maria Rita Santos da Silva**

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
mariarita.dmt@gmail.com

**Jocélia Barbosa Nogueira**

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
[jocelia.bnogueira@hotmail.com](mailto:jocelia.bnogueira@hotmail.com)

**Elenize Cristina Oliveira da Silva**

Universidade Federal de Roraima (UFRR)  
[elenize\\_oliveira@yahoo.com.br](mailto:elenize_oliveira@yahoo.com.br)

A educação pública passa por processo complexo de mudanças que vem se configurando desde as duas últimas décadas do século XX, incidindo em reformas promovidas por uma governança corporativista que se organiza, institucionalmente, para atender aos interesses dos detentores do capital financeiro empresarial. Suas estratégias foram sendo consolidadas em um contexto histórico marcado por pactos que, de acordo com as análises de Cabral Neto (2007) teve seu apogeu na década de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, momento em que representantes governamentais e empresariais assumiram o compromisso de garantir a melhoria da qualidade educacional.

Tais interesses culminam em políticas públicas educacionais ancoradas nas iniciativas de avaliação externa e na mais recente forma de qualificar a educação brasileira por meio de indicadores de qualidade. É nessa lógica de raciocínio que o objetivo desta produção científica consiste em analisar a educação pública diante de exigências consubstanciadas em aspectos quantificáveis reveladores de que a educação pública fica à margem da qualidade referendada socialmente.

A abordagem teórica compreende autores clássicos e contemporâneos como Cabral Neto (2007), Freitas (2009), Fonseca (2013) Guimarães-Iosif (2012), Saviani (2013; 2016), Silva (2018). Esses teóricos sintetizam suas críticas com análises baseadas na racionalidade de que as políticas educacionais integradas aos princípios neoliberais são constituídas nas relações negociadas entre representantes governamentais, grupos empresariais, políticos e demais organizações da sociedade civil.

A respeito dessas relações negociadas, Cabral Neto (2007) alerta que no Brasil, o alto índice de desigualdades sociais incide em objeto de pesquisa nos países em desenvolvimento da América Latina e do Caribe, ocorrida no século XX, resultando em mudanças na área educacional que objetivaram o redimensionamento de processos de modernização na administração pública.

Os processos de modernização no âmbito educacional tiveram sua origem na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, conforme análise de Cabral Neto (2007). A iniciativa foi uma estratégia da hegemonia política para a inserção da educação nas reformas de caráter neoliberal, com a intenção explícita de abranger a um projeto societário.

Nota-se que as concepções norteadoras da reorganização da educação pública confluem para a composição de um sistema de avaliação externa de caráter sistemático e contínuo, sob a tutela do movimento Educação para Todos (SILVA, 2018). Na contramão das necessidades inerentes a educação pública, Fonseca (2013) analisa que as metas e índices propostos na base de sustentação das políticas educacionais desencadearam processos de centralização financeira e descentralização da administração pública.

A racionalidade desenhada para as políticas educacionais brasileira coloca como medidas de qualidade indicadores como protagonistas das ações administrativo-educacionais em todo território brasileiro. Para consolidar a qualidade educacional tão propagada nos documentos oficiais é destacada a meta 20 no PNE/2014-2024 com preceitos sobre o financiamento para a educação e a periodicidade para atingir 10% até 2024. A intenção vislumbra assegurar as condições de financiamento para a educação pública brasileira, objetivando diminuir as desigualdades sociais, assim como o índice de pobreza apontados como entrave para o crescimento econômico no país (SAVIANI, 2016).

Sobre o assunto, Guimarães-Iosif (2012), tece críticas em torno do impacto da desigualdade de renda que imputa aos países mais pobres condições desfavoráveis à educação pública. A exemplo dessas desigualdades, o Coeficiente de Gini<sup>29</sup>, indicador que calcula a disparidade de renda entre os países, varia de 0 a 1, considerando-se que quanto menor, melhor é o índice de desigualdade. Este parâmetro internacional usado para medir a desigualdade de distribuição de renda demonstra que o Brasil é o 10º país mais desigual do

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2018.



mundo, pois ficou com 0,515 em 2015, mesmo número registrado pela Suazilândia, sendo maior que o do Chile em 0,505 e do México, com 0,482<sup>30</sup>.

No cálculo de 2017, o Brasil é o terceiro que mais perde colocações nesse cálculo ajustado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento que estima a posição de desigualdade entre as nações. O Brasil perde na variação de posição em -19, tal como revela a tabela 01 a seguir.

**Tabela 1:** Posição de desigualdade entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento

	IDH	IDH (desigualdade)	Variação de posição
Mundo	0,717	<b>0,557</b>	Não se aplica
América Latina	0,751	<b>0,575</b>	Não se aplica
<b>Brasil</b>	0,754	<b>0,561</b>	-19
Índia	0,624	<b>0,454</b>	4
Rússia	0,804	<b>0,725</b>	1
Chile	0,847	<b>0,692</b>	-12
EUA	0,920	<b>0,796</b>	-10

Fonte: Relatórios de Desenvolvimento Humano Globais (2016)

Nota-se que a principal causa de perda no resultado do índice brasileiro está diretamente relacionado com a desigualdade de renda, o que vem sendo observado e analisado por economistas e pesquisadores da área educacional ao tratar-se sobre o investimento na educação pública. No Brasil, entre 2004 e 2015, no governo considerado populista, o investimento feito na educação atingiu várias medidas integradas ao Plano de Desenvolvimento da Educação brasileira e o coeficiente de Gini caiu mais de 10%.

A essas iniciativas demarcadas no contexto de um sistema capitalista, o processo de modernização do Estado, bem como as políticas educacionais são vinculadas às políticas econômicas desencadeadas no processo de reestruturação do capital, tal como critica Guimarães-Iosif (2012), ao situá-las nas ações oriundas de uma governança pública integrada a um grupo de empresários corresponsáveis pela organização do movimento que nasce na orla das políticas internacionais. Sob esta ótica, a relação da avaliação externa e os processos de regulação e controle constituem-se de acordo com a abordagem de Saviani (2013) e de

<sup>30</sup> Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), 2016.

Freitas (2009), em processo negativo de submissão e alienação na qual emerge uma realidade cada vez mais competitiva e amplia-se, na esfera pública, a perspectiva mercadológica correlacionada a uma lógica gerencial empresarial, com exigências que levam a educação pública à margem da qualidade referendada socialmente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Relatórios de Desenvolvimento Humano Globais* (2016). Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CABRAL NETO, A. et al. (Org.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Liber, 2007.

FONSECA, M. (orgs.). *Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século XXI*. Brasília: Liber Livro, 2013.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). *Política e governança educacional: contradições e desafios na produção da cidadania*. Brasília, DF: Universa - Liber Livros, 2012.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVA, M. R. S. *O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica refletido no trabalho escolar do ensino municipal de Manaus/AM*. 2018. 235f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

Disponível em:

<[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6659/5/Tese\\_Maria%20Rita%20Santos%20da%20Silva%20PPGE](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6659/5/Tese_Maria%20Rita%20Santos%20da%20Silva%20PPGE)>. Acesso em: 19 out. 2018.

## SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA - SIMAVE: INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA OU OCULTAÇÃO DA REALIDADE?

**Maria Simone Ferraz Pereira**

Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU

[msimonefp@ufu.br](mailto:msimonefp@ufu.br)

**APOIO: FAPEMIG**

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XXI a avaliação educacional em larga escala se fortaleceu no cenário educacional brasileiro como instrumento de normatização, elaboração e efetivação das políticas públicas. Respalhada no discurso da melhoria do ensino, se fortaleceu como instrumento regulador da qualidade.

Em 1990, com base nos índices obtidos no PISA e estudos desenvolvidos por estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Ceará, o Brasil implementou, como uma política nacional de avaliação das redes de ensino, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), (SOUSA, 2010).

Tal política atendeu às exigências do Banco Mundial, que em suas cláusulas de financiamento, vincularam a necessidade dos estados criarem programas próprios de avaliação externa.

Para Sousa (2010), as avaliações criadas pelos diferentes estados apresentaram especificidades, mas também semelhanças metodológicas, de gestão e produção dos resultados, aos exames aplicados no âmbito nacional. Atendendo assim, expectativas e demandas dos organismos internacionais.

Dentre as avaliações que ocorreram em um nível estadual destacaremos, por ser objeto da pesquisa que impulsionou a realização desse trabalho, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), realizado no estado de Minas Gerais.

O SIMAVE é composto por três programas de avaliações, com eixos distintos e que visam promover diagnósticos em aspectos específicos do conhecimento. Destinados a verificar habilidades distintas dos alunos, em diferentes fases da escolarização, a saber: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

O programa abarca diferentes momentos da escolarização dos estudantes: durante o ciclo de alfabetização são avaliadas as habilidades de leitura escrita; ao final dos blocos, por meio de exames, são avaliadas a eficácia e qualidade do ensino e, diagnósticos durante o ano letivo para verificar o avanço dos estudantes.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa teve como *locus* de investigação seis escolas, três localizadas no município de Ituiutaba e três no município de Uberlândia. Para a escolha das escolas usamos os seguintes critérios: escolas localizadas na zona urbana; as que obtiveram resultados baixo, intermediário e recomendável; período comum de participação do SIMAVE; aceitação/abertura para realização da pesquisa. Objetivando conhecer o que foi produzido na área inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica e posteriormente fomos a campo.

O trabalho de campo foi realizado em 6 escolas públicas, sendo um central e 5 localizadas na periferia das 2 cidades. O mesmo possibilitou aproximação com a realidade e a construção de um saber a partir das especificidades das escolas investigadas. Foram utilizados para a coleta dos dados a entrevista e a observação, a opção por esses instrumentos se justificam pela potencialidade para a investigação da realidade, pois possibilitam maior contato com as instituições investigadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No cerne das políticas de avaliação externa encontra-se arraigado o discurso de promoção da qualidade da educação brasileira. Qualidade esta medida a partir dos resultados obtidos pelas instituições e estudantes, com base em padrões estabelecidos pelo governo federal e estadual.

Nesse cenário a qualidade educacional se referente mais à eficiência das escolas dentro dos sistemas do que ao processo efetivo de ensino e aprendizagem e ao

desenvolvimento do estudante. Compreender como as escolas respondiam a tal regulação foi um dos objetivos da pesquisa.

No município de Ituiutaba a regulação do SIMAVE se fez presente nas 3 escolas (T1, T2, T3), do centro à periferia existia a preocupação por parte da equipe gestora e docentes em manter a proficiência das instituições no PROALFA e PROEB. Aspecto presente também em Uberlândia nas escolas (U1 e U2).

Em Uberlândia identificamos na escola U3 certa naturalização por parte dos seus profissionais do lugar ocupado pela instituição, em função da condição socioeconômica dos estudantes. Sistematizamos no quadro abaixo alguns aspectos identificados nas instituições:

**Tabela 01**

	<b>Escola T1</b>	<b>Escola T2</b>	<b>Escola T3</b>	<b>Escola U1</b>	<b>Escola U2</b>	<b>Escola U3</b>
<b>Localização</b>	Central	Periférica	Periférica	Periférica	Periférica	Periférica
<b>Proficiência</b>	Recomendável	Intermediária	Baixa	Recomendável	Intermediária	Intermediária
<b>Simave na OTP</b>	Preocupação intensa - centralidade	Preocupação intensa - centralidade	Preocupação intensa - centralidade	Preocupação intensa - centralidade	Preocupação intensa - centralidade	Superficial
<b>OTP</b>	Garantir proficiência	Garantir proficiência	Garantir proficiência	Garantir proficiência	Garantir proficiência	Manutenção do estudante na escola
<b>Práticas Pedagógicas</b>	Artificializadas – distantes da realidade	Artificializadas – distantes da realidade	Artificializadas – distantes da realidade	Artificializadas – distantes da realidade	Artificializadas – distantes da realidade	Artificializadas – distantes da realidade
<b>Avaliação informal</b>	Presente – incentivo ao estudo, proficiência.	Presente – incentivo ao estudo, proficiência.	Forte presença – orientadora das práticas pedagógicas	Presente – incentivo ao estudo, proficiência	Presente – incentivo ao estudo, proficiência	Forte presença – definidora dos lugares dos estudantes
<b>Metodologia</b>	Repetição, treinamento - Garantir proficiência	Repetição, treinamento - Garantir proficiência	Repetição, treinamento - Garantir proficiência	Repetição, treinamento - Garantir proficiência	Repetição, treinamento - Garantir proficiência	Repetição pela repetição, treinamento aleatório
<b>Qualidade</b>	Garantir proficiência – responder às demandas da SME	Garantir proficiência – responder às demandas da SME	Garantir proficiência – responder às demandas da SME	Garantir proficiência – responder às demandas da SME	Garantir proficiência – responder às demandas da SME	Conformismo e aceitação do lugar que a instituição ocupava

FONTE: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa, 2019

Os dados coletados permitiram constatar que as escolas em sua maioria organizam seu trabalho pedagógico (OTP) no sentido de garantir e/ou buscar melhor proficiência dos estudantes/escolas. A escola U3, que não apresentou tal preocupação evidencia, inicialmente, uma OTP mais livre e solta da regulação do SIMAVE. Aspecto positivo!

Entretanto, quando adentramos e analisamos com profundidade tal OTP constatamos que a não preocupação com a regulação da avaliação externa não sinaliza para um trabalho comprometido com a qualidade efetiva da aprendizagem dos estudantes. Pelo contrário, acentua, sob o discurso de que os estudantes não têm interesse e são incapazes de compreender as matérias, a sonegação de um conhecimento escolar histórico e político, essencialmente importante para a emancipação dos sujeitos.

Acreditamos que a OTP presente na escola U3, de forma velada, é mais perigosa e danosa do que a presente nas outras 5 escolas, pois materializa “o ocaso das classes populares no interior da escola pública” (FREITAS, 2007). Aspecto pouco explorado nas produções sobre os impactos da avaliação externa na OTP das escolas, vida dos estudantes.

## CONCLUSÃO

Qualidade tem sido um vocábulo evocado por diferentes concepções e, no caso da educação, nas últimas décadas, ela se materializou em políticas regulatórias, tendo a avaliação como a peça chave para evidenciar tal qualidade. Qualidade essa, quase sempre, restrita a responder às demandas das avaliações externas.

Acreditamos que, se a escola se organizasse na perspectiva da realidade atual, o trabalho por ela desenvolvido seria um “elemento social e social-formativo, ou seja, (uniria) ao redor de si todo o processo educativo-formativo” (PISTRAK, 2009, p. 132).

Defendemos a necessidade de sermos “*intransigentes com relação ao direito das crianças ao aprendizado*” (FREITAS, et al., 2009, p.38). Neste contexto, a realização de estudos que se propõem desvelar o que de fato acontece no interior das escolas para garantir a qualidade evidencia a tentativa de “construir possibilidades superadoras dos limites encontrados na atual forma de organização da escola” (FREITAS, et. al., 2009, p. 38).

## REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no interior da escola e a ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, out/2007, p.965-987

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; FREITAS, H. C. L.; MALAVAZI, M. M. S *Avaliação Educacional: caminhando pela Contramão*. Rio: Vozes, 2009.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Revista Adusp - Janeiro 2010.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

## - XLI -

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CÁCERES – MT:  
RANQUEAMENTO E RESPONSABILIZAÇÃO****Marilda de Oliveira Costa**

Este texto é parte de pesquisa, em andamento, e propõe-se a realizar uma análise sobre categorias da reforma empresarial tais como: ranqueamento e responsabilização (*accountability*) justificadas no discurso da qualidade educacional. No município de Cáceres-MT esse discurso tem ganhado fôlego adicional e sustenta-se nos resultados de alunos e das escolas públicas da rede em testes padronizados e, especialmente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse contexto tem possibilitado a “legitimação” de inúmeras ações com o objetivo de melhorar os resultados educacionais e dentre eles encontram-se duas leis municipais, Lei Nº 2.694, de 09 de outubro de 2018, que cria o programa de incentivo “Aluno Nota Dez”, para estudantes da 5ª a 9ª série da rede de ensino municipal de Cáceres/MT, e a Lei Nº 2.700, de 29 de outubro de 2018, que institui a obrigatoriedade das escolas públicas de ensino fundamental e médio exibirem, em placa visível, o respectivo IDEB. Ambas as leis foram uma iniciativa do Legislativo, sancionadas pelo Prefeito Municipal, sem debate com a comunidade local e escolar<sup>31</sup>.

Complementarmente, outras medidas foram adotadas pela SME sob o argumento de melhoria da qualidade da educação pública, tais como compra de apostilados para a Educação Infantil, do Sistema Positivo, em outubro de 2016 e em processo de implementação na rede e plataforma de gestão gerencial do Instituto de Desenvolvimento

---

<sup>31</sup> A promoção do debate, posterior à aprovação das referidas leis e de adoção de convênio com a Empresa Falconi, foi promovido no I Seminário Municipal sobre Qualidade Social na Educação, 09 e 10/11/2018. **Tema:** Governando pelos números: contratação de parcerias público-privadas a partir de resultados do IDEB do município de Cáceres-MT, organizado pelo Conselho Municipal de Educação/Cáceres (CMEC) e Fórum Permanente Municipal de Educação/Cáceres. Os temas foram também objeto de uma Audiência Pública na Câmara Municipal/Cáceres, em 29 de novembro de 2018, por iniciativa do CMEC.



Gerencial S.A (Empresa Falconi), também em fase de implantação na SME e nas escolas da rede pública municipal, campo e cidade, desde outubro de 2018. Constata-se, entretanto que essas medidas estão dissociadas de políticas voltadas à valorização docente, à melhoria de infraestrutura (física e material) das escolas da rede, incentivo à materialização da gestão democrática das escolas, autonomia financeira, debate sobre a finalidade da educação, entre outros importantes indicadores de qualidade educacional, como acena indicadores constituídos para monitorar e avaliar a implementação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e do Plano Municipal de Educação 2015-2025, Lei Municipal no 28.482 de 22 de junho de 2015, que após ser avaliado na I Conferência Municipal de Educação para Avaliação do Plano Municipal de Educação de Cáceres – I CONAPMEC, no período de 12 a 15 de dezembro de 2017, encontra-se parado no setor de acompanhamento e avaliação do plano, na SME.

No referido texto pretende-se problematizar o uso de avaliações e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por constituírem-se, atualmente, parâmetros oficiais para medir a qualidade da educação básica do país, servindo de indutores de políticas públicas de viés gerencialista/Nova Gestão Pública, tal como vem ocorrendo no referido município, com as medidas acima apontadas.

O contexto no qual emergiu a Nova Gestão Pública (NPM) é marcado por narrativas que apontam as reformas neoliberais como inevitáveis, configurando-se uma racionalidade política global (DARDOT e LAVAL, 2016), a partir dos anos 1980. Para Afonso (2009, p. 49), a partir desse período “o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, e admitindo a lógica de mercado, ao importar para o domínio público modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.” Subjaz a essa filosofia a crença de que as práticas, os métodos e os princípios utilizados na gestão do setor privado são superiores aos usados na administração do setor público (POLLITT; BOUCKAERT, 2011).

A tradução dessa tendência no campo educacional tem levado gestores governamentais à adoção de políticas, programas, projetos educacionais do setor privado voltados à melhoria de uma qualidade testadas em apenas duas áreas do conhecimento e cujos resultados são utilizados para pressionar, excessivamente, docentes, gestores escolares e estudantes, cujas “armadilhas” criadas podem ser traduzidas em responsabilização e ranqueamento entre escolas, docentes e estudantes. Os beneficiários desse processo estão cada vez mais distantes e alheios às reais condições humanas, culturais, materiais e estruturais das escolas e das vidas das famílias que a frequenta, assim como da finalidade da educação

para além dos resultados; são empresas, consultores, Organizações Sociais (OSs), Sistemas apostilados, CEOS, entre outros atores atentos às “oportunidades” de negócios criados com a lógica de mercado na educação.

Associadas a outras categorias da reforma empresarial o ranqueamento e a responsabilização, destacadas no texto, tem levado à privatização da educação em contextos nos quais as reformas neoliberais foram adotadas desde os anos de 1980, como destaca Freitas (2011; 2018), Ravitch (2011), entre outros. A responsabilização caminha junto com a premiação/bonificação e tem se constituído em recompensas ou punições a professores com base nos resultados de alunos nos testes, como apontam Freitas (2011), Ravitch (2011) e Lima (2018), esta última com pesquisa realizada na realidade local; o ranqueamento é instituído a partir da comparação de resultados das avaliações entre alunos, escolas, redes, sistemas e países, neste último caso o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) constitui o exemplo mais emblemático, desde a sua criação pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicação pela primeira vez em 2000. O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação (INEP, 2007). Nota-se com isso que a educação tem se tornado, cada vez mais, um importante fator de competitividade entre nações.

Essa tendência na educação básica do município de Cáceres – MT tem seus antecedentes nos anos 2000, com a adoção, por um período de 10 anos (2001-2010), de Programas de educação formal do Instituto Ayrton Senna (IAS), voltados para a melhoria da qualidade educacional da rede pública municipal. Desde então, a cada nova gestão governamental<sup>32</sup> tem-se intensificado o discurso da qualidade, especialmente por comparação/ranqueamento com outras e distintas redes públicas municipais de ensino do país cujos resultados são alterados para cima em razão de compras de materiais apostilados de sistemas privados, como o caso de Sobral – CE, e de contratação de convênios como o

---

<sup>32</sup> O município de Cáceres, fundado em 06 de outubro de 1778, possui 87 912 habitantes, de acordo com o censo do IBGE de 2010. As duas últimas eleições para gestores governamentais elevou ao poder municipal o prefeito Francis Maris Cruz (2013-2016; 2017 a 2020), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e a vice Antonia Eliene Liberato Dias, também da mesma sigla partidária. Do total de 19 vereadores, 15 estão em atividade para a legislatura 2017 a 2020, distribuídos nos seguintes partidos: três (03) do PSDB, dois (02) do Pode, dois (02) Avante, um (01) do PSD, três (03) do PSB, um (01) do PV, dois (02) do PTB, um (01) do PSC. A fragmentação política presente nessa legislatura não difere das anteriores. Entretanto, tal fragmentação não significa divergência ideológica desse bloco no poder.

celebrado em 2018 entre a Secretaria Municipal de Educação e a Empresa Falconi. O Contrato Administrativo Nº 192/2018-PGM celebrado entre a Falconi e a Secretaria Municipal de Educação traz como objeto do presente Contrato de prestação de serviços de Assessoria Técnica Especializada, objetivando melhorar a qualidade do Ensino na Rede Pública Municipal e, conseqüentemente, elevar os resultados educacionais (IDEB) e auxiliar na qualificação dos gastos da Rede Municipal de Cáceres.

No viés da NPM o campo da Avaliação em Larga Escala consolidou-se no Brasil como indutor de Políticas Públicas, visando a melhoria da Proficiência de crianças e jovens em duas áreas e cujas primeiras iniciativas foram na década de 1990 e vêm se intensificando. Nesta tendência, por meio do Decreto nº 6 094/2007, criou-se o IDEB, que tem sido um dos principais parâmetros do governo para medir a qualidade da Educação (INEP, 2018). Calcula-se este índice, que varia de zero a dez, a partir de uma fórmula com dados provenientes do fluxo escolar (taxas de aprovação obtidas no Censo Escolar) e resultados dos testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, da Prova Brasil. Composto por dados produzidos por diferentes metodologias de captação, o IDEB não pode ser confundido com uma mera nota, em seu cálculo estão contidas também metas a serem alcançadas progressivamente até 2021 (INEP, 2018).

Essa tendência de utilizar medidas como parâmetro de qualidade educacional foi objeto de intensos debates e embates na elaboração do PNE 2014-2024, entre privatistas e os defensores da educação pública, com gestão pública e com qualidade social. Os primeiros saíram vitoriosos e a Meta 7 do referido PNE associa qualidade a resultados; gestores governamentais preocupados, excessivamente, com a própria imagem junto ao eleitorado, tem adotado uma imensa variedade de medidas de cunho gerencial na busca por resultados, baseados em princípios da meritocracia, responsabilização, ranqueamento, como acena as duas Leis municipais.

Não resta dúvidas que a Lei 2.700, de 29 de outubro de 2018 institucionaliza o ranqueamento no Sistema Municipal de Ensino de Cáceres, como fica evidenciado em seu artigo 1º:

As escolas de ensino fundamental e médio presentes no município de Cáceres – MT, exibirão, na parede externa das secretarias das unidades escolares, permanente, em placa visível, os dados referente a seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua respectiva colocação indicando se houve ou não o atendimento da respectiva meta projetada oficialmente (CÁCERES, 2018a).

Para além de estabelecer o ranking entre escolas, desconsiderando que cada escola é uma organização social única, com características e condições físicas, materiais e humanas muito distintas, ressalta-se que a referida Lei apresenta alguns equívocos quanto a usurpação de competências quando determina que as placas devam ser também colocadas em escolas de ensino médio. Como estabelece o artigo 10, parágrafo VI da LDB 9 394/96, a responsabilidade pela oferta do ensino médio é dos estados e não dos municípios. No § 1º da Lei 2.700 além de determinar o tamanho da placa, o local onde deva ser afixada, ela deverá exibir, além do índice o ordinal referente à sua posição na ordem de classificação de seu índice do IDEB do município.

Os parágrafos 3º e Único da referida Lei determinam, ainda, responsabilidades para os gestores escolares no tocante à manutenção de dados atualizados e a boa conservação e substituição da placa, periodicamente. Dois artigos da Lei são reservados a especificar em que condições as escolas serão premiadas:

Art. 2º A - As escolas que alcançarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB receberão ao final de cada ano letivo o troféu “Emília Darcy de Souza Cuiabano e, 2º B - As escolas escolhidas nos termos desta Lei, serão homenageadas em Ato Solene, promovido pela Secretaria Geral da Câmara Municipal de Cáceres, no encerramento de cada Ano Letivo Municipal, dos Vereadores, Autoridade e Imprensa (CÁCERES, 2018a).

Mesmo que os prêmios constituam algo imaterial, o princípio do ranqueamento está estabelecido na rede e as escolas que não conseguirem alcançar o índice projetado provavelmente serão vistas como ineficazes e ineficientes, seus profissionais docentes e alunos expostos publicamente, sem que as reais condições objetivas de funcionamento da escola e fatores socioeconômicos e culturais, ou seja, as questões externas sejam levadas em consideração na composição do Índice e nas avaliações. A escola pode ter atingido o máximo em razão de suas condições estruturais, humanas e do nível socioeconômico dos alunos, no entanto, o seu desempenho será comparado a de outra escola em condições extremamente favoráveis à aprendizagem.

Complementarmente, a Lei N° 2.694 de 09 de outubro de 2018 estabelece a premiação para alunos do 5º e 9º ano que obtiverem melhores notas nas avaliações. No parágrafo 1º a referida Lei estabelece que [...] àqueles alunos que obtiverem as melhores

notas, receberão uma honraria, mediante decreto legislativo. De cinco artigos desta Lei, o Art. 2º, § 1º e o Art. 3º chamam especialmente a atenção. Art. 2º:

**§ 1º**- As escolas municipais encaminharão ao Poder Legislativo, no final do mês de novembro de cada ano, todas as notas e faltas dos seus melhores alunos, da 5ª a 9ª série, para que se apure, por uma comissão especial, nomeada por portaria pelo Presidente da Câmara Municipal de Cáceres, quais foram os melhores alunos no âmbito Municipal no referido ano.

**Art. 3º** - Os alunos classificados nos termos desta lei, serão homenageados em Sessão Solene, em data e a ser previamente agendada pela Câmara Municipal de Cáceres, que por sua vez, divulgará sua realização nos meios de comunicação local. (CÁCERES, 2018b).

As duas Leis acima citadas fazem parte do conjunto de medidas de cunho gerenciais adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, na busca da melhoria da qualidade educacional a qualquer custo, via resultados. Associados, ainda, a outros projetos, programas e políticas, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular, que os municípios brasileiros implementam, aumentam a pressão sobre as escolas e os docentes por resultados. Como adverte de Freitas (2011), as avaliações foram capturadas pelo mercado e são as regras desse setor que vem determinando mudanças na educação, tornando-a permeável ao mundo dos negócios. Portanto, “Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*.” (FREITAS, 2018, p.82).

Apoiando-se em Almeida, Dalben e Freitas (2013), não se descarta a importância da avaliação nos processos de melhoria da qualidade da educação, mas discute-se a necessidade de analisar fatores associados que podem influenciar os índices e que têm sido desconsiderados, entre os quais estão, por exemplo, o Nível Sócio Econômico – NSE dos estudantes e a limitação da aferição do desempenho por uma avaliação de apenas duas disciplinas e que não avalia duas vezes o mesmo estudante. Há que se identificar os reais efeitos de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e das escolas da rede pública municipal, tal como as duas leis aprovadas em 2018, e aprofundar a discussão sobre qualidade, mercantilização e privatização da educação na referida rede.

**REFERÊNCIAS**

AFONSO, A. J. Avaliação Educacional: Regulação e emancipação - Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. e FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.125, pp.1153-1174. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>.

CÁCERES, Prefeitura Municipal. Lei N° 2.694 de 09 de outubro de 2018. Cria o Programa de Incentivo “Aluno Nota Dez”, 2018a.

\_\_\_\_\_. Lei N° 2.700 de 29 de outubro de 2018. Institui a obrigatoriedade das escolas públicas exibirem em placas o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), 2018b.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

INEP-MEC. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: janeiro 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação. Nova Direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas: CEDES, 2011.

POLLITT, C.; BOUCKAERT, G. Public Management Reform: a comparative analysis. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

## - XLII -

**CONFIGURAÇÕES DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES  
NOS DISPOSITIVOS *ACCOUNTABILITY*<sup>33</sup>**

**Marilda Pasqual Schneider** – Unoesc/Brasil  
[marilda.schneider@unoesc.edu.br](mailto:marilda.schneider@unoesc.edu.br)

**Michele Luciane Blind de Morais** – Unoesc/Brasil  
[micheleblind10@yahoo.com.br](mailto:micheleblind10@yahoo.com.br)

**INTRODUÇÃO**

O Estado Neoliberal representou um terreno fértil para a implementação de políticas públicas pautadas em uma cultura gerencial de governação. Entretanto, como bem destaca Bobbio (1998), a ideia de Estado antepassa qualquer modelo capitalista posto que o bosquejo de um Estado atuante na esfera política já existia desde os primórdios da humanidade. Assim, estudos que têm esse objeto como elemento de análise precisam levar em conta as transformações operadas no percurso histórico, as quais estão atreladas a diferentes fatores mas que, indubitavelmente, têm no surgimento do capitalismo a força propulsora da configuração do Estado Moderno.

A necessidade de investigar as transformações do Estado na sua relação com mecanismos de controle social adveio de uma pesquisa que tem como foco os dispositivos de *accountability* educacional no Brasil. Tomando como impulsionadora a vertente crítica de análise, compreendemos que a assunção de dispositivos de *accountability* na educação está relacionada com os desdobramentos do Estado na fase avançada do capitalismo. Pautados nos princípios do Estado Neoliberal, em suas feições mais contemporâneas, dispositivos de *accountability* passaram a ser requeridos como mecanismos para a manutenção do controle do Estado na implementação de políticas públicas educacionais, porém a partir de outra lógica de governação que não a que predominou no modelo antigo de Estado.

---

<sup>33</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Considerando o exposto, constitui objetivo deste trabalho revisitar concepções de Estado buscando compreender suas transformações em diferentes contextos históricos e o *modus operandi* dos mecanismos de controle social. O estudo, de caráter bibliográfico, toma como orientação teórico-metodológica a periodização das teorias de Estado propostas por Bobbio (1998).

## PENSAMENTO POLÍTICO SOBRE O ESTADO

No debate teórico-prático sobre as conformações políticas de Estado ganha à cena o tema da *accountability* como ferramenta utilizada com vistas ao controle social em regimes democráticos. O'Donnell (2017, p. 211) destaca que o Estado deve assegurar, “pelo menos, os direitos políticos, as liberdades civis e os mecanismos de *accountability* que preservam a igualdade política dos(as) cidadãos(ãs) e fixam limites aos abusos do poder estatal e privado”. Entretanto, quando esses direitos, liberdades e mecanismos são violados no curso desses regimes, cabe à sociedade organizada mobilizar-se contra o abuso de poder dos governantes.

A literatura clássica sobre o Estado debate que existem características distintas na historicidade desse conceito, demarcadas por períodos mais ou menos definidos. Caeiro e Barcelos (2011, s/p), por exemplo, destacam que os períodos históricos que demarcam as diferentes concepções de Estado, podem ser resumidos em três modelos paradigmáticos “[...] o Estado Antigo, que se compõe, basicamente, da análise da Grécia e de Roma; o Estado Medieval, onde emerge com clareza a figura dos feudos e elementos afins; e o Estado Moderno, que é, sucintamente, o Estado dotado de soberania”. Ainda na ótica desses autores, para entender o fenômeno estatal torna-se imprescindível explorar alguns aspectos que o circundam sem perder de vista, no entanto, que não existe um conceito universal que satisfaça diferentes correntes doutrinárias sobre esse conceito.

Na divisão proposta pelos autores, o Estado Antigo era democrático, porém existia uma participação política impregnada de privilégios na medida em que a participação se restringia<sup>34</sup> a determinado grupo de cidadãos. Constituem conformações do Estado Antigo o Estado Oriental (teocrático e politeísta); o Estado de Israel (mais humano e racional); o Estado Grego (com separação entre religião e política); e o Estado Romano (com máxima concentração política e econômica) (MALUF, 2008). Nesse modelo, a governança era

---

<sup>34</sup> O direito de participar, seja em Atenas, seja em Roma, seja em todas as democracias que apareceram depois até o século XX, restringia-se apenas a algumas pessoas, prioritariamente, do sexo masculino (DAHL, 2001).



pautada em crenças religiosas e com *accountability* instrumental, onde o povo era chamado a participar em assembleias apenas quando fosse conveniente para os governantes.

No período Medieval, segundo Bonavides (2010, p. 34), uma idiosincrasia presente foi o arrefecimento do Estado ocorrido em vista de que este passou a ser uma “[...] instituição materialmente concentradora de coerção, apta a estampar a unidade de um sistema de plenitude normativa e eficácia absoluta”. Esse arrefecimento foi observado nos dois modelos de Estado da Idade Média, o Estado Medieval (com a reafirmação do poder do Papado) e o Estado Feudal (caracterizado pela descentralização política, administrativa e econômica). A governança estava atrelada a atribuição de privilégios burgueses e a um controle social irrisório e os mecanismos de *accountability* pautavam-se na busca pela eficiência das propriedades. Quanto maior a competitividade de uma propriedade, maior poder teria o proprietário de terras para participar da política ou exigir do governante prestação de contas no uso dos recursos advindos dos impostos. As propriedades pouco produtivas eram repassadas ao Estado (BONAVIDES, 2010).

Entre os séculos XVI e XVII, o modelo medieval de Estado sofreu fortes transformações importantes na sua configuração fez emergir um novo conceito, o Estado Moderno. As bases de sustentação do Estado Moderno coadunam com o surgimento do capitalismo, em que a preocupação com o apaziguamento nas relações sociais e a manutenção da governança, pela burguesia, constitui a tônica principal. Nesse modelo, que teve o regime democrático como um de seu mais importantes alicerces, as formas de *accountability* voltaram-se para a necessidade de controle das ações do Estado. O voto passou a constituir uma das formas mais comuns de *accountability*.

Consoante Carnoy (2013), foi no bojo do Estado Moderno que surgiu o Estado Liberal baseado nos direitos individuais e na ação do Estado com base no bem comum. Hegemônico até o início do século XX, o modelo liberal passou a ser considerado oneroso e pesado demais dado seu caráter centralmente burocrático e de proteção social. Foi assim que surgiu o Estado Neoliberal e, com ele, o conceito de globalização e a ideia de competitividade econômica.

Consequência das novas democracias (O'DONNELL, 2017) implantadas por Estados de configuração neoliberal vimos surgir novos dispositivos de *accountability*. Esses dispositivos passaram a focalizar a desresponsabilização do Estado na implementação de políticas públicas de corte social, a eficiência e a eficácia na oferta dos serviços públicos. No Estado Neoliberal, a gestão pública foi orientada para o alcance de interesses classistas, ao mesmo tempo, consciente ou inconscientemente, reforçou dispositivos de *accountability* para

uma maior participação da sociedade civil nas políticas públicas. Entretanto, essa participação ainda continua sendo instrumental. Por isso, é primordial instalar resistência a governos autoritários e aproveitar os espaços insulados para proclamar nossa indignação.

### À GUIA DE ALGUMAS CONCLUSÕES (PROVISÓRIAS)

No debate sobre as conformações políticas do Estado destaca-se a temática da *accountability*, considerada uma das dimensões primordiais de sustentação das modernas democracias. Essa ideia unificadora vai ao encontro de uma compreensão da representação política, em que os cidadãos autorizam seus governantes em prol da promessa de prestação de contas e responsabilização pela produção de instrumentos de controle do poder estatal. Enquanto houverem Estados, haverá a necessidade de controle dos instrumentos públicos e de proteger a liberdade da sociedade civil, especialmente, e os dispositivos de *accountability* são a maneira mais democrática de alcançar tal propósito.

Não obstante, na atual fase do Estado Neoliberal, a democracia vai se constituindo como uma prática universal mascarada pela sua centralidade no poder do Estado. No Brasil, a possibilidade de *accountability* pela sociedade civil encontra-se atualmente ameaçada, e uma de suas razões pode ser adjudicada à publicação, em 23 de janeiro de 2019, do Decreto n.9.690, que altera a Lei de Acesso à Informação<sup>35</sup>.

Contrariamente ao que se assiste atualmente, entendemos que a cultura de poder estatal precisa ser fortalecida com paradigmas administrativos longevos e democráticos onde os governos estabeleçam ambientes que reconheçam o pertencimento dos cidadãos, pela via de um sistema democrático que precisa ser repensado como ideia unificada de democracia.

### REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Diário de um século**: autobiografia. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 25ª. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

CAEIRO, Bárbara de Oliveira Caminha; BARCELOS, Renato de Abreu. Estado e Constituição: a reciprocidade das condicionantes históricas. **Revista Âmbito Jurídico**. Rio

---

<sup>35</sup> A partir desse Decreto, a divulgação, pelo Estado, de certas informações de interesse público, passará pelo crivo de autoridades ligadas diretamente ao governo central que definirão o grau de sigilo que deve ser assegurado à referida informação.

Grande, XIV, n. 93, out 2011. s/p. Disponível em:

<[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10476&revista\\_caderno=9](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10476&revista_caderno=9). Acesso em: 12 fev. 2019.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

MALUF, Sahid. **Teoria geral do estado**. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

O'DONNELL, Guillermo. **Dissonâncias: críticas democráticas à democracia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017.

**- XLIII -****INFLUÊNCIAS MODELADORAS DOS CONSELHOS  
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS DE  
AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DAS UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS ESTADUAIS****Mary Angela Teixeira Brandalise****INTRODUÇÃO**

No Brasil, devido a extensão do território nacional, há uma regionalização das Instituições de Ensino Superior - IES nos estados da Federação, as quais seguem as normativas legais dos Conselhos Estaduais de Educação - CEE e das Secretarias de Ensino Superior locais.

A produção de conhecimento científico, tecnológico e cultural nas universidades brasileiras mantidas pelos governos estaduais, impactam no desenvolvimento das regiões onde estão alocadas, por isso elas têm um papel relevante no âmbito regional, tanto nos aspectos sociais, econômicos e de inovação, bem como sobre os fluxos de renda e emprego locais, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento com mudança estrutural das regiões.

Devido a importância das IES estaduais para o desenvolvimento regional e de suas particularidades quanto a forma como se organizam em relação à legislação nacional e estadual do Ensino Superior que ofertam, e, também, ao papel atribuído aos CEE nos processos de regulação e avaliação da Educação Superior dos estados brasileiros, é que pesquisadores do Eixo 3 da Rede Universitas/Br estão desenvolvendo uma pesquisa que objetiva analisar as influências modeladoras da atuação dos CEE nas políticas de avaliação e regulação das universidades públicas estaduais.

A pesquisa é financiada pelo CNPq e se dá pelo estudo de casos múltiplos, com os CEE dos estados de São Paulo, Paraná, Goiás e Ceará, envolvendo 14 pesquisadores das seguintes universidades: UNIFESP, UEPG, UEG, UEMA, UNIVESP, UNIOESTE, UnB,

UNOESTE Esta comunicação apresenta os resultados da fase inicial da pesquisa referente a análise documental já realizada.

## **CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS IES ESTADUAIS**

A criação dos Conselhos Estaduais de Educação surgiu da ideia de descentralização sobre os sistemas de ensino, com o objetivo de orientar a política educacional do Estado, tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e a função de ordenar o Sistema de Ensino nos níveis de ensino pertinentes ao Estado (MENEZES, 2001).

Os processos de regulação e avaliação das Instituições de Ensino Superior Estaduais, Universidades, Faculdades e Centros de Ensino Superior, são normatizados pelos Conselhos Estaduais de Educação nos quais elas se inserem, considerando as características regionais e autonomia dos Estados na esfera da Educação Superior que ofertam, ao mesmo tempo em que atendem as diretrizes emanadas do MEC e do Conselho Nacional de Educação, sobretudo os processos de avaliação e regulação previstos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Os termos de cooperação entre os Sistemas Federal e Estadual definidos no Sinaes remetem aos CEE a responsabilidade de definição dos processos de regulação, supervisão e avaliação das IES estaduais, em sintonia com a legislação nacional da educação superior. Nessa conjuntura, as IES estaduais estão jurisdicionadas tanto as Secretarias Estaduais de Ensino Superior quanto a Secretaria de Educação Superior (SESu), unidade do Ministério da Educação, que é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.

Também atendem as disposições legais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep enquanto autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Dentre as suas finalidades destacam-se a de apoiar o Distrito Federal, os estados e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional (BRASIL, 2018, grifos nossos).

Fica evidente, portanto, que as IES estaduais estão vinculadas e acabam sendo regidas pelos dois sistemas: federal e estadual. No que se refere aos processos de regulação, credenciamento, recredenciamento, autorização, renovação e reconhecimento de cursos de graduação, as IES respondem aos órgãos normativos e executivos do sistema estadual, CEE e Secretarias Estaduais de Ensino Superior, com exceção dos cursos ofertados na modalidade a distância (EaD), que são regulados pelo sistema federal. Quanto à participação das IES nos processos avaliativos realizados pelo Sinaes, a adesão depende das normativas dos CEE de cada Estado e das próprias instituições de ensino superior.

Na maioria dos estados brasileiros as IES participam do Enade para avaliação dos cursos de graduação que ofertam, e realizam os processos de autoavaliação institucional conforme define o Sinaes, porém os processos de avaliação de cursos e a avaliação externa das IES estaduais é realizada pelas Secretarias Estaduais de Ensino Superior, conforme normatização dos CEE. No entanto, toda regulação realizada em âmbito estadual acaba se dando em função dos resultados dos processos avaliativos conduzidos no âmbito federal: avaliação dos estudantes (Enade), avaliação de cursos de graduação, avaliação externa e interna da instituição, considerando a publicação do Inep dos conceitos do Enade, dos cursos de graduação (CC) e de instituição (IGC).

Em razão disso, muitas vezes se sobrepõem os papéis dos diferentes órgãos normativos e executivos, justificando a necessidade de melhor compreensão do papel dos CEE nas políticas de avaliação e regulação das IES estaduais.

Soma-se a esta vinculação que todas as IES estaduais prestam anualmente informações ao Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep, que reúne informações sobre as instituições de ensino superior, e dependendo da organização de cada Estado da Federação informações similares a Secretaria Estadual de Educação do Ensino Superior.

Diante do exposto, é que problematiza-se nesta pesquisa como os CEE posicionam suas ações e definem seus atos normativos de regulação e avaliação de Universidades Públicas Estaduais, buscando identificar os pontos de conexão entre ele e as normas dos CEE, bem como se dão os alinhamentos ou desalinhamentos dos CEE em relação aos processos de avaliação das universidades públicas estaduais e aos resultados oriundos dos Sinaes.

A coleta e análise dos documentos dos CEE, que compõem os quatro estudos de caso da pesquisa, está em processo com o propósito de ampliar o entendimento de nosso objeto de estudo e contextualizá-lo, os quais estão sendo analisados mediante a análise de conteúdo de Bardin. A caracterização de cada um dos CEE contempla os seguintes

elementos: contextualização histórica, composição e regimento interno, organização administrativa, competências do CEE, competências das Câmaras, com ênfase para a da Educação Superior e os processos de avaliação e regulação das IES estaduais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise documental dos quatro CEE as características dos contextos locais e suas variações internas foram evidenciadas, uma vez que cada Conselho investigado possui particularidades que estão diretamente relacionadas aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos de cada Estado, ao mesmo tempo em que apresentam algumas semelhanças que nos apontam os elementos fundamentais que caracterizam os processos de avaliação e regulação da Educação Superior nas IES estaduais. No entanto, o objetivo não é olhar para cada um dos Conselhos tentando identificar características e validá-las para que possam ser criadas escalas de aferição de níveis de interferência desses órgãos – mais reguladores ou menos reguladores – mas, entender como as políticas regulatórias são ressignificadas em contexto, reproduzindo em menor ou maior grau os modelos de avaliação legitimados nacionalmente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 15 abr. 2004, Seção 1, p. 3, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conselhos Estaduais de Educação. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/conselhos-estaduais-de-educacao/>>. Acesso em: 5 de set. 2018.

## REFORMA EM NOME DE QUEM? UMA ANÁLISE DO LUGAR DO JOVEM NAS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS

**Mateus Saraiva**

UFRGS - [mateus.saraiva@ufrgs.br](mailto:mateus.saraiva@ufrgs.br)

**Maria Beatriz Luce**

UFRGS - [lucemb@ufrgs.br](mailto:lucemb@ufrgs.br)

**Juliana Hass Massena**

UFRGS - [jujuhass@gmail.com](mailto:jujuhass@gmail.com)

**Roberta Stieven**

UFRGS - [be\\_stieven@hotmail.com](mailto:be_stieven@hotmail.com)

### ESCOLA PARA O JOVEM? AS ESTATÍSTICAS E A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Era 2000, a letra de um *hit* do rádio proclamava que o jovem no Brasil não era levado a sério, o que se queria estava fora de alcance<sup>36</sup>. Dezessete anos depois, tempo de nascimento e vida de um secundarista, Mendonça Filho<sup>37</sup> declara que o jovem será o centro definidor do caminho, que o texto da reforma foi criado justamente para dar ao aluno a sonhada liberdade.

---

<sup>36</sup> Música “Não é sério” gravada por Charlie Brown Jr e Negra Li (2000). Disponível: [encurtador.com.br/avy27](http://encurtador.com.br/avy27). Acesso: 13/2/19.

<sup>37</sup>Notícia publicada no Portal do Ministério da Educação. Disponível em: [encurtador.com.br/gmAFG](http://encurtador.com.br/gmAFG). Acesso: 11/11/18.



Pierre Bourdieu aponta que “tentar pensar o Estado é expor-se a assumir um pensamento de Estado, a aplicar ao Estado categorias de pensamento produzidas e garantidas pelo Estado e, portanto, não compreender a verdade mais fundamental do Estado” (1996, p. 91). Salienta que as administrações públicas e seus representantes são produtores de “problemas sociais” ratificados pela ciência, levando a um conhecimento relativamente independente das forças econômicas, mas fortemente submisso às problemáticas estatais.

Em diversos instrumentos de codificação da realidade decorrentes do sistema de avaliação que legitimam as políticas educacionais, os mecanismos de governo constituintes desse Estado estão comprometidos com a racionalidade proposta. Assim, é possível observar uma tendência nos estudos que articulam o Ensino Médio e seus números à dificuldade de universalização da etapa. Com efeito, as pesquisas apontam à necessidade de: enfrentamento das altas taxas de reprovação, abandono e distorção idade/série; expansão da matrícula aliada a melhores condições de permanência e aprendizagem; um currículo atraente; infraestrutura física e pedagógica; estatuto científico, social e econômico aos professores da Educação Básica, sustentado por formação, remuneração, jornada de trabalho e carreira docente adequadas (COSTA 2013, 2014; CASTRO, 2009; GARCIA *et al.*, 2016; MORAES, ALAVARSE, 2011). Contudo, políticas que não contemplam diversidades e ignoram realidades locais ocultam o que está por trás dos resultados, justificando um processo de responsabilização do docente e compra de produtos pedagógicos em massa, sem formação que os embasem (FRITSCH *et al.*, 2016; KASSAR, 2016).

Comum à pesquisa e ao discurso dos governos, a crítica à escola por não fazer sentido aos jovens aponta à necessidade de que sejam mais protagonistas. Afinal, o que tem sido computado sobre eles nas estatísticas?

Movidos por tal indagação, nesse estudo analisamos as perguntas realizadas nos instrumentos sobre e para os alunos. Logo, realizamos leitura, tabulação e reflexão sobre as informações constantes no Censo Escolar, nos questionários contextuais da Prova Brasil/SAEB e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foram analisados os instrumentos referentes aos anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, compondo um estudo comparativo e longitudinal.

Com tal intuito, observamos as mudanças ao longo do período: questões suprimidas, acrescentadas e que mudaram de bloco ou tiveram sua redação alterada. Posteriormente, concentramo-nos na descrição e análise dos movimentos percebidos nos instrumentos.

## **O ALUNO NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

Da análise sobre os instrumentos dos bancos de dados - Censo Escolar, SAEB e ENEM - destacamos que:

- o Censo Escolar tem como unidades de investigação a escola, a turma e o profissional escolar em sala de aula. Ao tratar do aluno, as variáveis contempladas são idade, sexo, cor/raça, uso de transporte escolar, necessidade educacional especial e rendimento escolar. Apesar de ser o foco de um instrumento específico, o aluno não é o respondente;
- o SAEB é composto por quatro instrumentos – escola, diretor, professor, aluno. O conjunto de variáveis dos diferentes instrumentos sofreu alterações, mas o dedicado ao aluno se manteve parecido, tendo como principais temas reprovação, abandono e avaliação das práticas docentes em português e matemática. Os estudantes da 3ª série do Ensino Médio foram incluídos apenas em 2011;
- o ENEM tem como respondente o participante - que não é necessariamente um aluno regular - e foi o questionário que mais apresentou alterações no período analisado. Nos dois primeiros anos, abordou a relação com a família, os estudos e o mundo do trabalho. Daí em diante, restringiu suas perguntas a aspectos de natureza socioeconômica.

De acordo com a análise, o Censo Escolar e o SAEB sofreram poucas modificações e ficaram limitados a identificação, caracterização socioeconômica e hábitos de estudo dos alunos. No SAEB, perguntas semelhantes foram realizadas ao concluinte do Ensino Médio e aos estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental.

Das avaliações destinadas à etapa, o ENEM foi a que apresentou maior diferença. O instrumento, em 2007, tinha quatro campos com 227 perguntas; em 2017, apenas uma categoria geral com 27 questões. Como perdas mais evidentes, a avaliação da escola e da relação com o trabalho. O ENEM era o único espaço em que a política de avaliação questionava o aluno sobre preparo dos professores, adequação do currículo, articulação com

o mundo do trabalho, material didático e condições de infraestrutura. Contudo, as perguntas se tornaram mais direcionadas à própria prova, à articulação com políticas de acesso à Educação Superior e aos fatores socioeconômicos e culturais relacionados à aprendizagem - repetindo a Prova Brasil.

Importante destacar que as temáticas atinentes à qualidade do projeto político-pedagógico e sua viabilidade não são ignoradas nos bancos de dados. Os avanços apresentados na legislação e nas políticas influenciaram o conteúdo do Censo Escolar e do SAEB. Suas perguntas trazem questões que tratam de infraestrutura, conteúdos curriculares e de valorização do docente. No entanto, os questionamentos outrora feitos ao aluno voltaram-se apenas aos profissionais da educação.

Diante do exposto, é preciso pensar na razão do Estado ao sustentar a Reforma do Ensino Médio, visto que “escolher o que medir e como medir é uma decisão de dimensão política” (SANTOS, 2017, p. 15). Ao limitar o poder do aluno como sujeito que oferece informações para as decisões sobre uma política nacional, sem coletar, via sistema de avaliação, o que eles pensam sobre a escola e o ensino, é negar aos maiores interessados a possibilidade de atendimento de seus direitos e interesses. A utilização dos resultados das avaliações externas como legitimadoras das políticas, demanda um sistema articulado e problematizador das condições sociais que justifiquem mudanças dessa envergadura. Por que tão pouco se pergunta aos jovens?

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996, p.91-135.

CASTRO, J. A. de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009. Disponível: [encurtador.com.br/AEJWX](http://encurtador.com.br/AEJWX). Acesso: 13/2/19.

COSTA, G. L. M. O ensino médio em Santa Catarina: Desafios para uma universalização com qualidade. **Roteiro**, v. 39, n. 1, p. 103-122, 2014. Disponível: [encurtador.com.br/ckBM4](http://encurtador.com.br/ckBM4). Acesso: 13/2/2019.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: Desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013. Disponível: [encurtador.com.br/agnrx](http://encurtador.com.br/agnrx). Acesso: 13/2/19.

FRITSCH, R; VITELLI, R; ROCHA, C. S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2016. Disponível: [encurtador.com.br/mnrs7](http://encurtador.com.br/mnrs7). Acesso: 13/2/19.

GARCIA, P. S.; et al. O Ensino Médio nos Municípios do Grande ABC Paulista: Análise e Interpretação de alguns Indicadores de Desempenho. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível: [encurtador.com.br/tGHMV](http://encurtador.com.br/tGHMV). Acesso: 13/2/19.

KASSAR, M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, 2016. Disponível: [encurtador.com.br/frsv5](http://encurtador.com.br/frsv5). Acesso: 13/2/19.

MORAES, C. S.; ALAVARSE, O. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set, 2011. Disponível: [encurtador.com.br/goCW8](http://encurtador.com.br/goCW8). Acesso: 13/2/19.

SANTOS, L. L. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, n.33, 2017. Disponível: [encurtador.com.br/cpJM7](http://encurtador.com.br/cpJM7). Acesso: 23/1/19.

- XLV -

## **ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: LEITURA A PARTIR DE UM RELATÓRIO DA UNESCO\***

**Michele Luciane Blind de Moraes** – Unoesc/Brasil  
[micheleblind10@yahoo.com.br](mailto:micheleblind10@yahoo.com.br)

**Aline Bettiolo dos Santos** – Unoesc/Brasil  
[a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br](mailto:a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br)

### **INTRODUÇÃO**

A partir dos anos 1990 acentuou-se a prédica humanitária em favor da ideia de combate à pobreza e necessidade de universalizar a educação como fundamentos para uma sociedade mais justa. Segundo aludem Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428), “[...] percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança”.

Difundiu-se desse período em diante, um discurso com aura<sup>38</sup> positiva visando a disfarçar acordos entre burguesia e Organismos Multilaterais (OM), como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO). Consoante Faleiros (2009), a ideologia da humanização dos serviços públicos se manifesta na preocupação com direitos humanos, valorização da pessoa, igualdade de oportunidades, melhoria da qualidade de vida e ainda, com pagamento da dívida social. Assim, fala-se em cidade humana, hospital humano e atendimento humano, entretanto, a linguagem humanizante oculta uma realidade desumanizadora.

---

\* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>38</sup> Referimo-nos à aura em seu sentido figurado, quando o uso de palavras tem o fito de despertar diferentes sensações, mas que escondem interesses antagônicos.

Considerando a crescente tendência gerencial da década de 1990, bem como a asserção de Evangelista (2007, p. 2), de que os documentos “[...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”, o objetivo deste trabalho é analisar criticamente as intensões de OM, notadamente a UNESCO e seu *Relatório de monitoramento da educação 2017/8* (UNESCO, 2017), captando elementos de *accountability*<sup>39</sup>.

Nosso percurso metodológico envolve exame documental, no sentido de apreendermos aspectos de aparência e de essência do fenômeno, isto é, *accountability* no campo das políticas educacionais. Com base em Kosik (2002), entendemos que as primeiras manifestações dizem respeito à aparência, embora para nos aproximarmos da essência seja necessário um *détour*, afim de captarmos elementos dessa dimensão. Isso tem a ver com uma postura dialética, aliás, nas palavras de Marx (2008, p. 1080), “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”. Portanto, compreendemos que à produção de conhecimento acerca do fenômeno investigado implica levarmos em conta o que se esconde nas entrelinhas e que não está identificado na sua aparência em primeiro momento.

### **QUAL ACCOUNTABILITY PARA A UNESCO?**

O tema da *accountability* foi introduzido no Brasil em meados dos anos de 1990, em consonância com a reforma do Estado, também decorrente de reconfigurações do capitalismo no cenário mundial. Seu ingresso na conjuntura das políticas educacionais articula-se à descentralização do poder estatal, visando aproximação da sociedade civil nas ações governamentais. No entanto, se por um lado a ideia de descentralizar poder fez parte do contexto dos anos 1980, de redemocratização do país numa perspectiva de socializar o poder, por outro lado, a década de 1990 no Brasil é marcada pelo avanço neoliberal, que se caracteriza pela busca de eficiência e eficácia. Na esteira da lógica gerencial, depreendemos que a descentralização contém aparência democrática, mas em essência, tende a eximir o papel do Estado nos setores sociais, abrindo mais espaço ao mercado.

Foi pela combinação entre essas perspectivas que a expressão *accountability* espalhou-se no Brasil, não apenas na literatura da administração pública e da ciência política, mas

---

<sup>39</sup> O trabalho resulta das discussões realizadas na disciplina Seminário de Dissertação, ministrada pela professora Olinda Evangelista, no primeiro semestre de 2018, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

também, nas políticas públicas para a educação. Esse movimento teve seu início como parte do discurso político-ideológico, cuja ênfase recaiu sobre qualidade dos serviços públicos. Em termos do documento analisado, a expressão *accountability* foi identificada tanto por responsabilização, quanto por prestação de contas<sup>40</sup>.

Segundo nota de tradução no *Relatório...*, *accountability* é entendida como “[...] processo que abrange as seguintes dimensões: responsabilidades claramente definidas; obrigação de fornecer explicações de como as responsabilidades foram cumpridas; e justificativas legais, políticas, sociais ou morais dessa obrigação de prestar contas” (UNESCO, 2017, p. 8). O discurso, entretanto, omite uma responsabilização que perversamente recai sobre professor e escola, tornando possível situarmos esse aspecto como constituinte da essência do fenômeno.

Não parece estar em causa a responsabilização do Estado, mas a tendência é que ela seja transferida à sociedade, às escolas e professores, sob argumento de parcerias entre público-privado, de compartilhar responsabilidades. Importa lembrar, de acordo com Evangelista (2007, p. 10), que os documentos são mentirosos e “o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está”. Assim, se na aparência do discurso documental consta a ideia de responsabilização, questionamos a quem ela se refere, na essência, e quais as intenções da Unesco acerca do tema.

Outro elemento associado à *accountability* é avaliação da aprendizagem com base em resultados, o que sinaliza enfoque na lógica de mercado. Nessa acepção, está indicado no *Relatório...* que “o desempenho dos estudantes é cada vez mais vinculado a sanções e a recompensas, e serve como base para avaliar o desempenho dos professores e a qualidade da escola” (UNESCO, 2017, p. 10). O que poderia sugerir crítica, no primeiro momento, ao se ressaltar desempenho, sanções e recompensas, de fato está mais próximo da ideia de avaliar alunos, com vistas a avaliar também a *performance* docente.

Isso nos leva a questionar as intenções dos OM, como no caso da Unesco, pois a aura positiva empregada no discurso do documento, notada em termos como responsabilidade, prestação de contas, múltiplos atores e qualidade, pode ser estratégia de convencimento acerca de uma educação voltada apenas para o mercado de trabalho,

---

<sup>40</sup> Por conceito de *accountability* adotamos as definições de Afonso (2012): interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização.

acompanhada por uma lógica de responsabilização, avaliação e prestação de contas funcional aos interesses da classe dominante.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Examinado o documento, conforme objetivo anunciado, consideramos que o discurso da Unesco aparentemente indicia preocupação com os rumos educacionais em nível global. No entanto, esta preocupação não é desinteressada, o que nos projeta à essência do discurso. Nesse sentido, importa seguirmos questionando a quem se refere: os compromissos, a prestação de contas e a responsabilização enfocadas por esse OM?

Sem perdermos de vista o reforço à perspectiva gerencial a partir da década de 1990 no Brasil, disfarçada por apelo humanitário ou de inovação, é possível situarmos o discurso do *Relatório...* nessa perspectiva, em que avaliação, prestação de contas e responsabilização corroboram interesses capitalistas, e são operadas de acordo com a constante busca por eficiência e eficácia, o que coaduna com as premissas de Marx, de que aparência não coincide com a essência.

### **REFERÊNCIAS**

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: *INDAGAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO*, Caxambu. Reunião Anual da ANPEd, out. 2007.

FALEIROS, V. P. *A política social do estado capitalista*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, K. *O Capital* – crítica da economia política. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.



UNESCO. *Relatório de monitoramento global – Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos*. Disponível em  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>> Acesso em:  
10/08/2018.

- XLVI -

## **AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS NO CONTEXTO DO SAEB: PROBLEMATIZANDO OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS**

**Paulo Henrique Arcas**

FEUSP - [arcasmg@uol.com.br](mailto:arcasmg@uol.com.br)

**Ocimar Munhoz Alavarse**

FEUSP - [ocimar@usp.br](mailto:ocimar@usp.br)

**Maria Helena de Aguiar Bravo**

FEUSP - [mh.bravo@yahoo.com.br](mailto:mh.bravo@yahoo.com.br)

**Raíssa de Oliveira Chappaz**

FEUSP - [raissa.chappaz@usp.br](mailto:raissa.chappaz@usp.br)

### **INTRODUÇÃO**

Desde os anos 1980, na educação brasileira, destacou-se a implementação de avaliações externas caracterizadas, principalmente, pela mensuração das proficiências dos estudantes em leitura e resolução de problemas, em âmbito nacional e nas unidades federadas, como elemento central das políticas educacionais, quer como aspecto de gestão, quer configurando políticas de avaliação.

As iniciativas avaliativas do governo federal, disseminando concepções de qualidade educacional, também, influenciaram estados e municípios na adoção de avaliações externas próprias (BAUER et al., 2017; CHAPPAZ, 2015; SOUSA; OLIVEIRA, 2010). Esse processo se intensificou pelo desdobramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) na Prova Brasil em 2005 – que tornou-se censitária para escolas públicas de ensino fundamental – e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, que utiliza resultados da Prova Brasil e de aprovação.

Se a amplitude da Prova Brasil poderia substituir ou inibir avaliações externas próprias, tem-se, contudo, verificado o fortalecimento ou o surgimento dessas avaliações em

estados nos quais eram até então muito incipientes ou inexistentes, como apontam Machado, Alavarse, Arcas (2015, p. 671).

Para Brooke, Cunha e Faleiros (2011), essa expansão refletiria a necessidade dos entes federados em controlar o processo de avaliação para elaborar estratégias pedagógicas e de gestão mais precisos e eficazes. Nesse quadro, pode-se cogitar que a resistência de entes federados em terem suas redes de ensino avaliadas pelo governo federal se pauta pela ausência de competência técnica na apropriação dos resultados, ou pela necessidade de dispor de resultados para finalidades diferenciadas.

Se, no geral, as avaliações externas estaduais vêm reforçando a crença em sua capacidade de influenciar práticas, subsidiar a gestão educacional e, simultaneamente, reforçar uma cultura de avaliação local, em especial, constata-se que esse processo de expansão das avaliações externas tem se desenvolvido com mediações e diferenciações entre os estados e até mesmo no transcurso histórico de cada um deles, somadas às relações igualmente matizadas entre iniciativas do governo federal e dos estados estaduais, com reitera Bonamino (2013).

## **DESENVOLVIMENTO**

Para a condução da pesquisa na qual deriva este trabalho, procedeu-se ao levantamento de trabalhos dedicados às iniciativas estaduais como, por exemplo, Brooke et al. (2011), Lopes (2007) e Perboni (2016), e que se constituíram, junto com textos oficiais, em fontes que permitem apreender pressupostos, elementos estruturantes, principais características e usos/consequências dos resultados das avaliações estaduais.

Para uma visão de abrangência nacional, foram sistematizados, no âmbito do Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Gepave), alguns estudos acerca de avaliações estaduais criadas desde os anos 1990 até 2016, relativos a 21 estados, uma vez que Amapá, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina não apresentavam iniciativas de avaliações externas nesse período.

Assim, busca-se no presente estudo identificar e analisar os objetivos e justificativas, para problematizá-los, apresentadas pelos 21 estados para a criação de avaliações próprias, sobretudo em face da existência do Saeb, que passa a ter abrangência censitária a partir de 2005, e do Ideb, a partir de 2007.

Uma análise inicial aponta a existência de três principais objetivos para a implementação de iniciativas próprias. O primeiro deles, indicado pelos estados do AC, AM,

BA, CE, ES, MA, MG, PA, PB, PE, PI, SP, PR, RS, abrange características associadas à coleta de dados para gestão e diagnóstico da rede; o monitoramento do desempenho dos alunos e das políticas e programas implementados; e dar maior agilidade na divulgação desses dados.

O segundo objetivo, apresentado pelos estados do AC, AL, AM, CE, ES, MA, MG, MS, PA, PB, PE, PR, SE, SP, RJ, TO, traz características de (re)planejamento de políticas e ações centradas nas escolas, que visariam o planejamento estratégico das escolas (PPP, PDE, metodologias de ensino e estratégias pedagógicas, mapeamento dos alunos); o (re)direcionamento de recursos; a implementação e (re)formulação de políticas públicas; a articulação de programas e a construção de indicadores educacionais.

O terceiro objetivo, explicitados pelos estados de AL, AM, BA, CE, ES, MA, MG, PA, PE, PB, PI, PR, RJ, RO, SE, SP, relaciona-se a objetivos específicos das políticas educacionais voltados para a responsabilização ou prestação de contas (*accountability*), como a garantia do direito à aprendizagem; a melhoria da qualidade da educação; a redução dos índices de evasão e repetência; o cumprimento de metas educacionais; o fortalecimento da gestão escolar; a prestação de contas e a sedimentação de uma cultura avaliativa.

## CONCLUSÕES

Antes de 2007, iniciativas estaduais apresentavam objetivos de suas avaliações externas com justificativas relacionadas às limitações da abrangência amostral do Saeb – que dificultava as escolas se identificarem com os resultados –, das aplicações serem bienais, da demora na divulgação dos resultados e da dificuldade de interpretar pedagogicamente os mesmos.

Mesmo, a partir de 2007, tendo o MEC apresentado propostas que, pelo menos em tese, buscavam responder algumas dessas questões, verifica-se um número crescente de avaliações externas estaduais. E em alguns estados, apesar de objetivos explicitados em documentos para "melhorar" as avaliações externas da União, suas avaliações apresentavam demora na divulgação e a dificuldade na interpretação pedagógica dos resultados, sendo que em alguns casos isso se avolumou pela adoção de avaliações externas anuais nas escolas de suas redes. Portanto, sem superar as limitações elencadas como justificativas.

O mais interessante, na perspectiva de se explorar o que poderiam ser outros os objetivos de alguns estados que decidiram criar avaliações externas próprias ou aperfeiçoar as já existentes, é o fato de terem adotado matrizes de avaliação alinhadas com as do Saeb,

com implicações para o currículo desenvolvido, incluindo revisões ou novos currículos, em suas escolas, reforçado pela adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para expressar seus resultados na escala Saeb, o que permite a comparação dos resultados. Destaca-se, ainda, a criação de índices próprios, à semelhança do Ideb, para fins de premiação ou de responsabilização de profissionais da educação. Isso, também, deixa entrever o objetivo de preparar seus alunos para participação na Prova Brasil e, conseqüentemente, para incrementar os resultados do Ideb e atingir as metas propostas nesse indicador.

## REFERÊNCIAS

BAUER, A. et al. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n.71, p. 1-19, 2017.

BONAMINO, A. M. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

BROOKE, N. P.; CUNHA, M. A.; FALEIROS, M. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**: relatório final. Belo Horizonte: Game/UFMG; Fundação Victor Civita, 2011.

BROOKE, N. P. et al. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**: relatório final. Belo Horizonte: Game/UFMG; Fundação Victor Civita, 2011.

CHAPPAZ, R. O. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas**: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O.; ARCAS, P. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 667 - 680, set./dez. 2015.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

**- XLVII -****O DESAFIO DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE NAS  
AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

**Raíssa de Oliveira Chappaz**  
(Feusp) – [raissa.chappaz@usp.br](mailto:raissa.chappaz@usp.br)

**Ocimar Munhoz Alavarse**  
(Feusp) - [ocimar@usp.br](mailto:ocimar@usp.br)

**INTRODUÇÃO**

As avaliações externas, apresentadas como instrumento de melhoria da qualidade da educação, têm atualmente uma presença expressiva nas políticas educacionais brasileiras, com características gerais de uma avaliação educacional, pois constituem um processo de coleta de informações mediante instrumentos e procedimentos adequados às características do objeto avaliado, com o processamento dos dados para a emissão de um julgamento de valor baseado em critérios e referências estabelecidos o mais objetivamente possível e que, adicionalmente, pode ser usado para a tomada de decisões. No entanto, as avaliações externas têm revelado resistências, particularmente, de professores que as justificam por não participarem em sua elaboração.

Neste trabalho, recupera-se iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), no período 2005-2012, no sentido de eliminar ou atenuar essas resistências e, assim, apontar para outro modelo de organização de avaliação externa.

**DESENVOLVIMENTO**

O termo “externa” na expressão “avaliação externa” indica a posição do avaliador – externa – em relação ao local de desenvolvimento do objeto avaliado – a aprendizagem –, considerando, ainda que não exclusivamente, a escola como local privilegiado dessa

aprendizagem. Tal característica realça a dimensão política dessa avaliação, algo que, historicamente, tanto contrasta com uma tradição que é aquela na qual os professores se sobressaem como avaliadores, quanto, por serem as avaliações externas, usualmente, em larga escala, colocando os resultados de uma escola em comparação com os de outras escolas, independentemente das formas e finalidades disso.

Alvarse (2013), em face desse quadro, faz um questionamento político sobre as avaliações externas ao problematizar que, embora ministérios e secretarias de educação assumam o lugar de avaliadores externos, muitas vezes não são eles de fato os agentes dessas avaliações, pois transferem tal incumbência para empresas contratadas sem capacidade técnica sobre esse processo avaliativo. A partir disso, o autor levanta algumas questões: quem controla tais avaliações? Qual é a legitimidade política dessas avaliações? Seria possível o desenvolvimento de uma avaliação externa com envolvimento de professores para dar-lhe maior legitimidade e potencial de integração ao trabalho docente?

Diante disso, Chappaz (2015) pontua que mesmo sendo essas avaliações instituídas e operacionalizadas por um agente externo, ao longo de seu desenvolvimento pode ocorrer o envolvimento de agentes localizados nas escolas, de modo que a “exterioridade” da avaliação pode ser atenuada e, portanto, não ser absoluta. E considerando o lugar das avaliações externas no desenvolvimento de diretrizes, projetos e ações em âmbito da formulação das políticas públicas educacionais e, portanto, potenciais influências sobre o cotidiano escolar e a prática docente, tal envolvimento coloca-se como um aspecto importante para a construção das concepções dos professores e da equipe gestora sobre tais avaliações.

A mencionada resistência docente às avaliações externas pode se acentuar no contexto de políticas educacionais nas quais os resultados dessas avaliações são associados direta, mecânica e exclusivamente com o trabalho docente, desprezando, frequentemente, as condições das quais emergem tais resultados. Para agravar esse processo de responsabilização unilateral, em algumas redes de ensino, essa responsabilização dos profissionais da educação se vincula a mecanismos de bonificação. Pode-se ainda ponderar que tal resistência deve-se à parca participação de professores na elaboração, implementação e discussão dos usos dos resultados das avaliações externas.

Isso, adicionalmente, é incrementado pelo desconhecimento técnico dos professores sobre avaliação educacional que, aliás, não seria apenas em relação às avaliações externas, pois também incidem nas internas. De todo modo, isso indica a necessidade de formação dos professores no que concerne à avaliação educacional, reforçado pela fragilidade na formação docente quanto à temática, evidenciada nas análises dos currículos dos cursos de



licenciaturas brasileiros (GATTI et al., 2010) e em pesquisas realizadas sobre as características da formação docente no Brasil (MENDES, 2006; ZUKOWSKY-TAVARES, 2008), consideração corroborada pelos dados do Questionário do Professor da Prova Brasil 2017, com 81% dos respondentes apontando a necessidade de formação e aperfeiçoamento profissional em metodologias de avaliação dos alunos<sup>41</sup>.

Com efeito, no cenário de centralidade das avaliações externas e de resistências às mesmas, chama atenção a constituição da avaliação externa própria pela SME-SP, no período 2005-2012, com características de um processo que buscou envolver sua rede em algumas ações de formulação da Prova São Paulo (PSP) e da Prova da Cidade, componentes Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, instituído pela Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, alicerçado na constituição de um Núcleo de Avaliação Educacional que era composto por profissionais da rede.

Em relação à PSP, demarca-se o processo de elaboração das Matrizes de Referência, tendo como objetos de avaliação leitura e resolução de problemas, durante o qual foram coletados cadernos de estudantes para verificar os conteúdos que estavam sendo efetivamente ensinados pelos professores, constituindo uma proposta prévia das Matrizes que foi submetida a um grupo de professores, de coordenadores pedagógicos e representantes de todas as coordenadorias técnico-pedagógicas da RME-SP. Foram promovidas oficinas nas quais esses profissionais realizaram uma leitura crítica do documento, sendo a versão resultante enviada à todas as escolas para que fosse discutida e indicada a concordância ou discordância sobre cada uma das habilidades.

Em relação à Prova da Cidade, algumas de suas características evidenciaram um movimento de participação e envolvimento da rede no planejamento, elaboração, correção e interpretação dos resultados, bem como ações de formação que buscavam garantir uma apropriação de conhecimentos específicos sobre a avaliação externa. A SME-SP justificava a existência de mais uma avaliação propondo desenvolver um formato de avaliação externa que tentava fornecer ao professor a proeminência de avaliador no processo, objetivando reaproximá-lo não só da construção, mas da correção dessa avaliação, ainda que Chappaz (2015) tenha destacado limitações nessa participação.

---

<sup>41</sup> Disponível em: <<https://qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

## CONCLUSÕES

Para que os professores sejam os principais usuários das avaliações externas, articulando-as ao trabalho pedagógico, é necessário reconhecê-los como sujeitos do processo avaliativo. Contudo, para que isso se efetive, é fundamental que tenham compreensão sobre os meandros das avaliações – as externas especialmente –, de seus limites e potencialidades, sublinhando a importância da formação nessa área, para fundamentar sua participação em diferentes etapas e como condição para que uma avaliação externa tenha sua exterioridade atenuada ao integrar os docentes como agentes. Tal perspectiva pode, também, ser considerada como requisito para políticas de avaliação mais democráticas.

Ainda que demandando novas investigações e problematizações, a iniciativa paulistana apontou um caminho distinto no quadro das avaliações externas quanto ao engajamento de professores, um desafio das avaliações externas.

## REFERÊNCIAS

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, jun. 2013.

CHAPPAZ, R. O. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas**: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, maio 2010.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME, 2007.

ZUKOWSKY-TAVARES, C. **Formação em avaliação**: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

**- XLVIII -****AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO:  
MICRO REGULAÇÃO DAS ESCOLAS NO ESTADO DE  
SÃO PAULO****Renata Maria Moschen Nascente**PPGE - UFSCar  
rmmnascente@gmail.com**Lilian Silva de Carvalho**PPGE - UFSCar  
123liliancarvalho@gmail.com

A literatura educacional é vasta no que se refere ao entendimento de que as avaliações externas, em larga escala, têm servido como instrumento de regulação das escolas por parte dos sistemas de ensino e dos próprios sistemas pelo Estado, organismos internacionais e, mais recentemente, pelo Terceiro Setor (ABDIAN; OLIVEIRA, 2015; FREITAS, 2011; NASCENTE; CONTI; LIMA, 2017).

Como foi demonstrado por Nascente, Conti e Lima (2017), em pesquisa realizada com diretoras, as avaliações externas regulam as escolas, no que se refere aos mais diversos aspectos de sua organização. Nesse sentido, essas regulações podem tanto estar direcionadas aos objetivos do “Estado neoliberal, meritocrático e avaliador, como também podem servir para virar esse jogo, atendendo aos reais e necessários objetivos de seus estudantes, famílias e comunidades” (p.108).

Assim, o objetivo deste texto é estabelecer, por meio de uma pesquisa documental referente às avaliações externas que têm sido implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP, as formas pelas quais, mais recentemente, essas avaliações passaram a não apenas regular o sistema de ensino, mas foram adentrando as escolas, de

forma a regular especificamente o currículo em ação (GIMENO SACRISTÁN, 2013) de cada unidade escolar.

Em 1996, fruto do desenvolvimento de ações que visavam uma política de avaliação o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a SEE/SP, com a Resolução SE nº 27 (SÃO PAULO, 1996), implementou em toda a rede o Sistema de Avaliação do Rendimento Escola do Estado de São Paulo (SARESP). Esta avaliação de larga escala, materializa-se por testes padronizados, buscando quantificar os níveis de desenvolvimento das habilidades esperadas ao final de cada ciclo. Tal recurso ganha caráter regulador quando observamos que a resolução destaca, em seu artigo primeiro, que este objetiva subsidiar a tomada de decisão quanto às políticas educacionais do estado e reorientar a proposta pedagógica desses níveis de ensino, estabelecendo metas para cada escola.

A partir dos anos 2000, o SARESP passa por dois processos que alteraram seu alcance avaliatório. O primeiro foi seu alinhamento com as avaliações em larga escala federais, com destaque para a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, mais conhecida como Prova Brasil, isto é, as matrizes de referência e as metodologias de elaboração, aplicação e tratamento dos dados tornaram-se idênticas para as duas. Assim se eliminava o problema de duas avaliações oficiais apresentarem resultados diferentes. O outro foi o lançamento do currículo oficial do estado de São Paulo em 2008, que concretizou os conteúdos, habilidades e competências a serem avaliadas pelo SARESP.

Os dados gerados pelo SARESP são disponibilizados na Plataforma Foco Aprendizagem, na qual constam detalhes das disciplinas avaliadas, de anos/séries das avaliações e dos resultados dos últimos anos. Esses dados são apresentados em gráficos e tabelas, nas quais podem ser encontrados uma grande diversidade de informações sobre o rendimento escolar em cada Diretoria de Ensino e escola.

Esses dados têm servido, nos últimos 30 anos, como base para o acompanhamento do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas em todo o sistema estadual. Até esse ponto, entendemos que a SEE/SP vinha trabalhando no nível macro de regulação das escolas, que eram entendidas como executoras da avaliação e produtoras de dados, que ao serem analisados pelos especialistas da secretaria, indicariam caminhos para a execução de estratégias de elevação de níveis de rendimento escolar. Ocorre que, aparentemente, esse *modus operandi* não vinha produzindo os resultados almejados pela SEE/SP, por não se aproximarem das metas estabelecidas nacionalmente e internacionalmente para a educação básica.

Diante dessa situação, a partir de 2011, a SEE/SP passou a aplicar em cada escola de sua rede a Avaliação de Aprendizagem em Processo - APP (SÃO PAULO, 2016), que, como o próprio nome diz, tem por finalidade acompanhar as aprendizagens ao longo do ano letivo, isto é, em processo.

Desde sua 1ª edição, a APP é aplicada pelos próprios professores, como instrumento de levantamento de dados *in loco*, bimestralmente, por estudante, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Tais dados também são tratados e disponibilizados em gráficos e tabelas, nas quais ficariam evidenciadas as potencialidades e fragilidades do trabalho realizado para o desenvolvimento das habilidades esperadas.

As informações produzidas por meio das APP também orientam a formação continuada das equipes escolares a serem realizadas nas Diretorias de Ensino e nas próprias escolas. Nominalmente, esse procedimento objetiva relacionar as ações macro (avaliação externa aplicada para toda a rede) e as ações micro (desenvolvimento pedagógico do trabalho do professor em sala com cada aluno em sua especificidade).

Evidencia-se, dessa forma, que para a SEE/SP, apenas o SARESP, como um instrumento de macro regulação, não vinha sendo eficiente e eficaz o suficiente para mudar os padrões de rendimento escolar, por mais que a secretaria implementasse políticas de formação e intervenção com base em seus resultados. Em resposta a isso, a secretaria propõe e implanta a APP, que também é uma avaliação padronizada, mas que seria aplicada em cada escola, por cada professor, para levantar dados de cada aluno, assim a SEE/SP passa a macro regular as escolas pelo SARESP e a micro regulá-las pela APP. Essa micro regulação passa a ser realizada sem considerar peculiaridades como: localização, contexto social, equipe pedagógica e o desenvolvimento subjetivo de cada estudante, assim como suas possíveis defasagens acumuladas em anos anteriores, advindas de inúmeros motivos, de ordem física, psicológica e social.

Dessa forma, a APP regula bimestralmente o trabalho de cada professor em cada escola, impondo o desenvolvimento de determinadas práticas pedagógicas, focalizando principalmente estratégias de recuperação contínua a serem aplicadas em sala, ditando exatamente quais habilidades a serem trabalhadas, e, ainda, quais estudantes devem ser o foco desse trabalho e o tempo que ele deve durar, visto que, no bimestre subsequente, a nova AAP trará novos dados que demandarão novas ações.

Acompanhando a APP, que se constitui em uma prova objetiva a ser aplicada com todos os estudantes, o professor recebe um material, a *recomendação pedagógica*, que orienta quanto à aplicação da prova e apresenta o desenvolvimento esperado na resolução das

questões e oferece orientações de como o professor pode abordar e retomar conceitos e habilidades para o avanço de cada estudante.

Ainda que a AAP não tenha por objetivo estabelecer nota ou qualquer coeficiente de medida que serão utilizados para compor as médias finais dos estudantes no bimestre, essa avaliação se constitui em uma micro regulação do currículo praticado nas salas de aula. Portanto, a margem de autorregulação das escolas estaduais diminuiu consideravelmente com o advento da APP. Entendendo essa autorregulação como alguma autonomia para decidir seu currículo oficial, pois a SEE/SE tem o seu próprio desde 2008, mas o currículo em ação, concluímos que a pouca autonomia que a escola detinha praticamente desapareceu e que ela tem sido relegada à função de executora das diretrizes emanadas pela SEE/SP, uma vez que o currículo e a avaliação propostas e implementadas por esse órgão não têm contado com a participação das equipes escolares.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N. Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v.31, n. 1; p.177-195, jan./abr. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de et.al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: \_\_\_\_\_ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

NASCENTE, R. M. M.; CONTI, C. L. A.; LIMA, E. F. Macro e micro regulações da/na escola: avaliações externas em foco. **EDUCAÇÃO** (UFSM), v.42, p.99 - 112, 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 27**, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Matriz de Avaliação Processual: encarte do professor**. São Paulo: SE, 2016.

**- XLIX -****AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO ATRIBUTO DA  
GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA  
SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR  
DE SANTA CATARINA – SAGE – SC**

**Rosângela Aparecida dos Santos Lopes** – UTP  
[lopesrosangela73@yahoo.com.br](mailto:lopesrosangela73@yahoo.com.br)

**Maria Iolanda Fontana** – UTP  
[maria.fontana1@utp.br](mailto:maria.fontana1@utp.br)

**RESUMO**

Este trabalho objetiva discutir a avaliação institucional como atributo da gestão democrática comprometida com a formação humana, tomando como objeto de estudo a Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina – SAGE – SC, instituída para consolidar o processo de provimento da função do gestor escolar, por meio da escolha do Plano de Gestão Escolar pela comunidade escolar. Discute-se a contribuição da SAGE-SC para o planejamento de ações da escola e autoavaliação institucional. A avaliação institucional interna ou também denominada autoavaliação escolar abrange a análise da instituição escolar em sua totalidade nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, tendo como marco o projeto político pedagógico. A avaliação institucional visa subsidiar o contínuo aprimoramento da ação educativa por meio de diagnósticos e de tomadas de decisões pelo coletivo escolar. A avaliação institucional quando e se democrática suscita a participação da comunidade educativa levando em consideração a pluralidade e diversidade e as características da instituição de ensino, permitindo assim “o reconhecimento da infinita diversidade do real que se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência dos outros” (FERREIRA, 2000, p. 172). No entanto, verifica-se que as reformas das políticas educacionais no Brasil, a partir dos anos de 1990, caminharam na contramão dos anseios



democráticos de toda comunidade escolar que almeja o direito a educação de qualidade para toda a população. As mudanças na política educacional desta década se articulam ao contexto internacional, em face de interferência de agentes financiadores, que desde a Declaração Mundial de Todos pela Educação, estabeleceu como prioridade o ensino fundamental, relacionando o desempenho dos estudantes ao sistema centralizado de avaliação. Diante disso, é visível desde então, a ênfase dada aos sistemas avaliativos no Brasil. Perante essa centralidade da avaliação nas políticas educacionais são fixados conteúdos mínimos para medir o desempenho dos alunos em um sistema de avaliação que operacionaliza a saída dos resultados. Configura-se a função real do “Estado Avaliador” fazendo com que a educação tenha um caráter de eficiência e de exercício às ideologias do sistema, produzindo resultados almejados pelo empresariado da educação. No que se refere à avaliação institucional a LDBEN nº 9394/96 estabelece um conjunto de diretrizes em especial nos artigos 12, 14 e 15 para sua efetivação, como também o atual PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na meta 7, estratégias 7.3 e principalmente na 7.4. As diretrizes mencionadas incumbem os estabelecimentos de ensino a programar a avaliação institucional. Entretanto, a autonomia concedida neste âmbito é relativa, pois questões como currículo e a avaliação são definidas pelo Estado, como estratégias para manter o controle do alcance das metas estabelecidas pelos agentes financiadores da educação. Embora essa autonomia por meio da concessão seja regulada pelo poder público, é no interior da escola que vislumbra-se o exercício da autonomia para o desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativas financeiras em conformidade com suas reais necessidades. A autoavaliação escolar é a (re)tomada da organização do trabalho pedagógico como um processo, carregado de intencionalidade política, à medida em que o coletivo (re)dimensiona sua ação numa perspectiva dialética e desenvolve uma prática avaliativa comprometida com a formação humana. Diante deste entendimento a gestão democrática da educação tornou-se fundamental nas escolas para a superação das estruturas burocráticas, e está ligada a emancipação dos sujeitos históricos, sendo que a obtenção do saber se apresenta como fator decisivo para a construção da cidadania. Diante destas problematizações, levantam-se alguns questionamentos: Quais ações a escola tem realizado para elevar a aprendizagem de seus estudantes? Os dados das avaliações externas são articulados as avaliações internas da escola e estes são analisados e problematizados redefinindo os caminhos a serem percorridos? Como a escola tem organizado, planejado e executado a autoavaliação escolar? A SAGE é um processo que considera os indicadores externos e internos de avaliação e possibilita sinalizar os avanços e as fragilidades da escola, apresentando informações importantes tanto

para gestão quanto para a comunidade escolar para entenderem os “avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar, interferir e redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos” (PROPOSTA CURRICULAR - SC, 1998, p. 30). A SAGE – SC também é um instrumento que possibilita a organização escolar com o “princípio a gestão democrática e a autonomia escolar; e por finalidade priorizar a qualidade educacional e a transparência dos processos pedagógicos, financeiros e administrativos” (SANTA CATARINA, 2017, p. 7). O Guia de aplicação do SAGE (2017, p.8) expressa que a perspectiva de uma escola mais democrática, é de fundamental importância ampla participação e o envolvimento do coletivo escolar nas decisões de todas as dimensões do processo de gestão, querem seja “[...] no planejamento, na execução, acompanhamento e avaliação das metas e ações estabelecidas no coletivo escolar”. E que a avaliação se constitua como um, [...] processo que, além de produzir evidências, direcione a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Gestão Escolar possibilitando um olhar sobre a organização escolar, gestão democrática, direito do aluno de aprender, e que avalie a escola em todas as suas dimensões (SANTA CATARINA, 2017, p. 4). Abrindo-se a possibilidade de diálogo e reflexão dos processos democráticos que necessitam ser analisados e debatidos com a coletividade, com isso, proporciona-se e incentiva-se a construção de novos conhecimentos e concepções, e conseqüentemente, na identificação das dificuldades e necessidades, bem como as possíveis soluções dos problemas encontrados no cotidiano escolar, e sobretudo, com foco na aprendizagem dos alunos. No entanto, cabe salientar que a avaliação é da gestão escolar e não do gestor escolar. A SAGE-SC tem como objetivo principal provocar mudanças na escola, instigando-a “Avançar para uma cultura de reflexão contínua do contexto do cotidiano escolar que permita consolidar práticas capazes de orientar a escola no percurso desejado, rumo à garantia do direito que seus estudantes têm a uma aprendizagem com qualidade social” (SANTA CATARINA, 2017). É nesta direção que o conselho deliberativo escolar (CDE) “[...] assume centralidade no processo de avaliação, uma vez que é a instância colegiada que representa todos os seguimentos da comunidade escolar” (SANTA CATARINA, 2017, p. 8), como “[...] estratégia de fortalecimento da participação da comunidade escolar e de responsabilização pelo cuidado com a qualidade social do ensino e com a aprendizagem dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2017, p. 9). Portanto, para entender a real contribuição descrita no documento SAGE - SC, no polo empírico-prático foram realizadas entrevistas em três escolas públicas estaduais, a fim de permitir uma investigação e interpretação real de como as escolas utilizam a SAGE-SC e quais as contribuições para o processo educativo no interior das instituições de ensino pesquisadas. Os resultados da pesquisa empírica realizada com

gestores escolares, assistentes técnicos pedagógicos e professores revelou que é na dimensão da autoavaliação que se manifesta a gestão democrática, permitindo ao coletivo escolar a reflexão sobre a prática educativa para a tomada consciente de decisões, tendo em vista o compromisso com a formação humana dos alunos. Todavia, para a materialização de uma gestão escolar de natureza democrática-participativa, como atributo da autoavaliação institucional pressupõe que o poder de decisão seja compartilhado pelo coletivo. Entretanto, neste processo provavelmente emergirão conflitos inerentes aos contextos em discussão, neste percurso dialético histórico, a contradição é compreendida como uma possibilidade de superação e de conquistas, assim, os problemas enfrentados pela escola poderá ser também um instrumento para impulsionar à melhoria da educação oferecida pela escola à sociedade. Sordi (2006, p. 61) entende que a “[...] complexidade e contradições que atravessam no campo da avaliação institucional participativa não retiram seus significados altamente promissores na transformação da qualidade de nossas instituições educativas”.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF. 20 dez.1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun 2014.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação para uma formação humana**: conceitos e possibilidades. Em Aberto. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis. COGEN, 1998.
- SANTA CATARINA. SAGE – SC. **Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina**: Guia de aplicação. Ed. 1. 2017.
- SORDI, M. R. L; Malavasi, M. M. S. As duas faces da Avaliação: da realidade à utopia. Revista de Educação, n.17, p.105-115, 2004.

- L -

## MEDIDAS DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA REGULAÇÃO POR RESULTADOS: APROXIMAÇÕES À REALIDADE BRASILEIRA

**Rosilene Lagares**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

[roselagares@uft.edu.br](mailto:roselagares@uft.edu.br)

### INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Com uma perspectiva exploratória e uma abordagem crítica de investigação, o trabalho enfoca uma temática de pesquisa em desenvolvimento, realizada em nível de estágio pós-doutoral, centrada na crescente propagação de novos mecanismos de regulação da educação, com a introdução na cena educacional de uma série de mecanismos de controle e de premissas de gestão da educação pública sintonizados com as chamadas políticas de regulação por resultados (NARDI, 2017).

Como entram em cena no Brasil, a partir dos anos de 1990, as medidas de *accountability* na educação básica identificadas com as políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização? Como essas medidas vêm sendo apropriadas institucionalmente pelos sistemas de ensino? Que contrastes essa apropriação estabelece, no domínio da gestão educacional, com nossos referenciais de democratização? Essas são questões que impulsionam a pesquisa que vimos desenvolvendo.

Como parte desse processo investigativo, o objetivo do presente trabalho é analisar aportes teórico-conceituais sobre regulação de sistemas educacionais, em sua correlação com pressupostos do modelo de *accountability* identificado com as atuais políticas de regulação por resultados. Para tanto, servimo-nos das contribuições de autores que abordam a temática, buscando estabelecer aproximações com a realidade brasileira.

## MEDIDAS DE *ACCOUNTABILITY* NO ENLACE COM A REGULAÇÃO POR RESULTADOS

Maroy (2011) escreve que, na regulação social, os processos são múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação das condutas dos atores e de definição das regras do jogo em um sistema social. Também, que na regulação dos sistemas educativos há várias fontes entrecruzadas, institucional e política; cognitiva e normativa.

Com uma abordagem não funcionalista da regulação, ou seja, que tem em conta que as “As regulações não produzem necessariamente a ordem e o ajustamento diante dos problemas e das falhas de funcionamento de um sistema” (MAROY, 2011, p. 22), o autor a concebe como

[...] um processo múltiplo por suas fontes, seus mecanismos, seus objetivos, mas também pela pluralidade dos atores que a constroem (no nível transnacional, nacional, local). Efetivamente, a regulação é sempre uma multirregulação (BARROSO, 2004) complexa, às vezes conflituosa e potencialmente contraditória. (MAROY, 2011, p. 22).

Concretamente, a partir dos anos 1990 temos presenciado mudanças importantes nos modos de regulação institucional de sistemas educativos. Também por serem várias e em muitos países, é possível dizer que essas mudanças configuram alterações no regime de regulação e, portanto, não se resumem a mudanças conjunturais. De modo geral, tem sido apontada a tendência a uma substituição ou superposição dos antigos modos de regulação, baseados no regime burocrático-profissional,<sup>42</sup> por novos arranjos institucionais, com base em um regime pós-burocrático (MAROY, 2011, p. 21).

Maroy (2011) refere duas variantes, dois modelos de um regime de regulação pós-burocrático: a) a regulação na lógica do quase-mercado, com Estado concentrando a definição dos objetivos do sistema e dos conteúdos do currículo de ensino e as *unidades de ensino (ou outras entidades locais)* estimuladas pelo governo central à competitividade com os outros estabelecimentos de ensino; e b) o Estado avaliador ou governança por resultados, que se baseia, fundamentalmente, em novas formas de avaliação escolas, substituindo um controle a priori por um controle a posteriori. Nesse caso, a atuação centralizada do Estado

---

<sup>42</sup> O regime baseia-se em uma aliança entre Estado e professores, combinando um componente burocrático ligado a um Estado-nação responsável pela educação do povo (Estado Educador), com a uniformização das normas; e uma componente profissional (autonomia individual e coletiva do professor) (MAROY, 2011).

recai, por exemplo, na definição dos objetivos e dos programas do sistema de ensino, na avaliação externa das performances, na introdução de premiações ou sanções e na promoção da “cultura da avaliação”. (MAROY, 2011).

Nesses modos de regulação, explica Maroy (2011), tem se constituído uma hibridação dos modelos, haja vista os contextos institucionais e ideológicos próprios de cada país, podendo ser produzida no estágio do enunciado das políticas, mas também em sua aplicação; e com as práticas e instituições existentes podendo até produzir efeitos contrários aos objetivos desejados.

O autor argumenta, ainda, que há uma recontextualização dos modelos, portanto, não uma transposição mecânica. Nessa recontextualização são construídas lógicas políticas aditivas, que coabitam com outras ou se superpõem, produzindo um efeito mosaico das políticas educacionais, cuja coerência pode ser muito fraca e mesmo ausente (MAROY, 2011).

Brooke (2006, p. 378), referindo o crescente enfoque nos resultados educacionais, destaca que nas nações ricas a exigência por informações a esse respeito “tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização [...]” Cita a Inglaterra e os Estados Unidos como exemplos dessas políticas indutoras de melhorias nos resultados escolares, implementadas a partir dos anos de 1980, destacando que “há evidência de que a responsabilização vem se disseminando como alternativa de política educacional na Europa e na América Latina”. (BROOKE, 2006, p. 780). A menção do autor ao caso do Brasil, sobre a experiência do país em projetos internacionais de avaliação educacional, iniciada na década de 1990, vem acompanhada do registro de que mesmo com as críticas generalizadas acerca da qualidade da educação pública, a preocupação com resultados desfavoráveis, na comparação com outros países, parece não ser uma preocupação nacional.

Na linha do modelo pós-burocrático de regulação, a emergência de políticas nacionais de regulação da educação por resultados passa pela introdução de sistemas de avaliação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, por exemplo, visou a expandir o papel da avaliação em larga escala de diagnóstico, realizada por meio de exames nacionais, para um referencial de política educacional para o Ministério da Educação (FERNANDES; GREMAUD, 2009) e, portanto, também abriu caminho para a introdução de medidas de *accountability* identificadas com pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP).

Compreendendo que “tanto a argumentação teórica como as evidências indicam os programas de *accountability* possuem potencial para elevar o desempenho dos alunos nos aspectos medidos pelos exames”, Fernandes e Gremaud (2009, p.9) referem o Sistema de

Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a incorporação ao sistema, em 2005, da Prova Brasil. Com essa Prova, o novo passo foi a agregação da noção de *accountability* à perspectiva de avaliação então inaugurada, ainda que se trate de uma *accountability* fraca. Portanto, a produção de resultados, segundo metas estabelecidas pelo Estado, é o objetivo pulsante, enquanto a política de regulação por resultados tem no programa de *accountability* sua força motriz.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Conforme destacamos, as medidas de *accountability* na educação básica, identificadas com fundamentos da NGP, entram em cena no Brasil com o aval dos definidores da política educacional, apoiadas na retórica da indução de melhorias na qualidade da educação. Como um complexo articulado, é possível perceber que essas medidas filiam-se a políticas de regulação por resultados, cujas circunstâncias que a viabilizam relacionam-se com elementos apontados pelos autores acerca do modelo pós-burocrático de regulação que se expande mundo afora.

Nossa hipótese é que essa dinâmica traz implicações em termos de opções políticas e práticas de gestão dos sistemas de ensino, repercutindo no que tem fundamentado, entre nós, a gestão democrática da educação pública.

## REFERÊNCIAS

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**, 2009. Disponível em:  
<[http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)> Acesso em:  
10 jun. 2015.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

NARDI, E. L. **Políticas públicas de regulação por resultados e o governo democrático da educação básica – Síntese de projeto de pesquisa**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. (mimeo).

- LI -

## PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA: EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CÁCERES-MT

Samára Assunção Valles Jorge,  
Universidade Federal de Goiás  
[samaravalles@hotmail.com](mailto:samaravalles@hotmail.com)

### INTRODUÇÃO

Este resumo trata-se de um estudo de caso, no qual buscou investigar os projetos desenvolvidos na sala de leitura da Escola Municipal Raquel Ramão da Silva de Cáceres-MT<sup>43</sup>, tem como problemática saber se os projetos têm proporcionado aos alunos o gosto pela leitura. Possui uma abordagem qualitativa por analisar três projetos desenvolvidos na sala de leitura e a aplicação de um questionário com 10 (dez) professoras, a fim de descobrir a relação entre o profissional responsável pela sala de leitura e os docentes. Visto que a prática constante da leitura permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo, por proporcionar ao leitor a capacidade de análise e criticidade diante de uma situação, pois a leitura além de contribuir com a escrita também promove a facilidade de argumentação e defesa de opinião, denominadas como competências e habilidades. As competências e habilidades são fatores essenciais no processo de letramento informacional, por permitir que o aprendiz saiba buscar, selecionar, questionar e usar a informação transformando-a em conhecimento.

A leitura tem um importante papel para a formação intelectual e social do educando. Ela é fundamental para o seu desenvolvimento crítico, pois, por meio da leitura, a criança constrói a sua própria linguagem, sua oralidade, seus valores, expressa seus sentimentos, ideias e desenvolve a criatividade. Segundo Arana e Klebis (2015, p. 26672) “ler é muito mais que decifrar códigos ou reconhecer as letras e formar palavras, ler é dar sentido às palavras e aplicar o que se lê a própria vida, para que assim, seja possível agregar conhecimento”.

---

<sup>43</sup> A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atende em média 524 alunos, da pré-escola até o 9º ano.



Apesar da importância da leitura, grande parte das nossas crianças só passa a ter contato com os livros e aprendem a ler na escola, portanto o educador torna-se a ponte entre o educando e o incentivo à leitura. Dados do relatório da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (2018) apontam para uma crise na aprendizagem dos alunos, principalmente quando o assunto é leitura. Segundo o relatório, o desempenho dos alunos na leitura tem se defasado, o que requer repensar a formação do professor e a distribuição de recursos para a finalidade de incentivo à leitura.

Na última avaliação do Pisa em 2015, os alunos brasileiros apresentaram dificuldade de integrar e interpretar, o que dificulta a elaboração de textos. Para Gasque (2012, p.28) as escolas brasileiras têm dificuldades em formar bons leitores e produtores de texto, o que consequentemente a ausência dessas competências implica dificuldades na aprendizagem, sobretudo no processo de letramento informacional.

O processo de letramento informacional é um processo transcendente, que ultrapassa a decifração do código linguístico, para ensinar os aprendizes a buscar e usar a informação de maneira eficiente e eficaz, possibilitando ao aprendiz tornar-se mais crítico, autônomo e consciente de seus direitos e deveres.

No entanto, estimular o gosto pela leitura tem sido um desafio abordado tanto por professores/ profissionais do ensino básico quanto por professores do ensino superior, no qual grande parte dos aprendizes não consegue elaborar um texto coerente, interpretar o que se lê, citar autores, buscar informações em *sites* e banco de dados confiáveis. Reclamações como estas são comuns entre professores.

A prática da leitura segundo informações retiradas do Google favorece: caminho mais curto para o conhecimento; aprimora a capacidade interpretativa; ajuda a dormir melhor; reduz estresse; amplia o vocabulário, previne Alzheimer e Demência; tem melhor memória; amplia o conhecimento geral; estimula a criatividade; escreve melhor; desenvolvimento da concentração; melhora o funcionamento do cérebro; provoca empatia; estimula o senso crítico dentre outras.

A pergunta que não se cala é: “por que é tão difícil instigar o aprendiz a gostar de ler? De acordo com o relatório do PISA, a escola tem investido na leitura, porém de um modo ainda muito preso ao texto, sem uma contextualização com o mundo externo. Com isso, é necessário repensar sobre mudanças nas práticas de leitura e escrita.

Gasque (2012, p. 28) defende a prática do letramento informacional, pois, ele é um processo de aprendizagem que favorece o aprender a aprender, ao englobar conceitos, procedimentos e atitudes nas quais o aprendiz saiba localizar, selecionar, acessar, organizar,

usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e resolução de problemas.

Porém, para que o letramento seja desenvolvido na escola, políticas de incentivo à leitura são fundamentais, assim como a presença de profissionais habilitados dentro das bibliotecas e salas de leitura. O/a bibliotecário(a)/responsável pela biblioteca tem papel fundamental no processo de aprendizagem dos educandos; ele tem a chave para o mundo da leitura, ao orientar os alunos na busca por informações, a identificar, selecionar e localizar fontes de informações necessárias para responder questões problemas que o aprendiz procura. Porém, existe uma grande ausência deste profissional nas escolas brasileiras, assim como o espaço para a biblioteca. O espaço que deveria ser utilizado como espaço de busca de informações tem sido utilizado como depósito de livros didáticos entre outros materiais sem um objetivo. Contudo, diante da ausência do espaço para biblioteca e falta de profissional habilitado, existe em grande parte das escolas públicas a sala de leitura, denominado como o espaço destinado à leitura.

O trabalho conjunto de tais profissionais pode ser desenvolvido por meio de projetos que envolvam todos pela busca ao conhecimento. Os projetos de leitura podem estimular a interpretação e despertar os educandos para o senso crítico. Gasque (2012) em seus estudos de como desenvolver o processo de letramento, levando em consideração o uso de projetos defendido por Dewey, chegou-se a assunção que o uso de projetos é fundamental no processo de aprendizagem, por levar o aprendiz a refletir sobre o problema proposto e a buscar informações necessárias para sanar o seu problema de investigação.

Considerando o foco do estudo, a pesquisa identificou três projetos sendo desenvolvidos na sala de leitura com a participação de alguns docentes: O projeto intitulado *Preservação do patrimônio público escolar, meio ambiente, patrimônio e cidadania* (2017); *Viva! A vida é uma leitura* (2018) e o *projeto de leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros textuais* (2018).

Em seguida foi aplicado o questionário à 10 (professores) contendo as seguintes perguntas: *O professor tem o hábito de frequentar a sala de leitura. Se sim com qual frequência?; O plano de aula desenvolvido pelo educador inclui o uso da sala de leitura; Existem projetos desenvolvidos na sala de leitura. Se sim, fale sobre eles; Houve melhora, piora ou se manteve inalterado o desenvolvimento dos alunos*

na leitura e sobre qual a importância da sala de leitura no desenvolvimento dos alunos. para saber se os projetos<sup>44</sup> desenvolvidos na sala de leitura têm proporcionado aos alunos o gosto pela leitura.

As respostas esclareceram que a sala de leitura só é frequentada durante os dias reservados pela professora responsável pela sala de leitura. Oito das entrevistadas alegaram que os planos de aulas inclui a visita na sala de leitura, pois ele está na rotina da turma, confirmam ser conhecedoras dos projetos desenvolvidos na sala de leitura e reconhecem que durante o andamento dos projetos, houve melhora no aprendizado dos alunos, apesar de haver no início uma certa resistência por parte dos alunos com as atividades desenvolvidas na sala de leitura.

O objetivo de instigar nos aprendizes o gosto pela leitura é uma prática que ainda se encontra lenta e precisa ser constante, porém, somente a sala com livros não é suficiente para que haja aprendizado, a pouca frequência na sala de leitura é resultado de um ensino que não vê a biblioteca ou sala de leitura como um ambiente de busca ao conhecimento. Ou seja, por não encontrar dentro destes ambientes algo motivador, como um espaço com condições de uso, arejado e ventilado, com coleções e livros novos, atualizados, acesso a internet, propício para ser frequentado.

Por fim, a presença e participação do professor juntamente com o responsável pela sala de leitura, o diálogo e o trabalho em conjunto entre estes dois profissionais impulsiona os alunos a gostar de ler não somente via livros impressos. É preciso aceitar que vivemos em um mundo globalizado, que a tecnologia está a todo vapor e a escola precisa conhecer e usufruir destes recursos, apresentando aos aprendizes as diferentes formas de ler e ferramentas para experimentar a leitura via livros on-line, internet e via celular.

## REFERÊNCIAS

ARANA, A,R,A; KLEBIS, A,B,S,O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: Congresso Nacional de Educação, 12.,2015, Curitiba. *Anais...*Curitiba: Pontífica Universidade Católica do Paraná, 2015.p.26672. Acesso em 31/07/2018. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264\\_7813.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf).

BRASIL. Relatórios econômicos da OCDE, 2018.

---

<sup>44</sup> Os projetos foram desenvolvidos pelos profissionais da escola municipal Raquel Ramão da Silva e estão referenciados no final do artigo.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. Letramento informacional na educação básica. In: \_\_\_\_\_ . Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem. 1. ed. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, 2012.

**- LII -****CIDADE SUSTENTÁVEIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
NO BRASIL****Sandra Lilian Silveira Grohe**

Bolsista Capes

UNISINOS

sandragrohe@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

O presente texto tem o objetivo de discutir o conceito de cidades sustentáveis, destacando os desafios e as perspectivas das políticas educacionais no contexto brasileiro, sua implementação e aplicação efetiva em cidades que caminham para a sustentabilidade. Esta escolha se justifica pela ênfase dada nos últimos anos a este novo modo de pensar e viver nas/em cidades, como uma possível solução para os problemas enfrentados no ambiente urbano.

As cidades, principalmente as localizadas na América Latina, enfrentam complexos problemas relacionados ao crescimento e concentração populacional, gerando a falta de moradia (EL PAÍS, 2014; VALLS, 2014). Além disso, a pobreza extrema, ligada ao alto grau de vulnerabilidade social e ambiental, assim como a falta de planejamento urbano, a insegurança, a pobreza, o desemprego e/ou o subemprego e, conseqüentemente, ameaças e riscos globais relacionados aos processos de modernização, são algumas das preocupações enfrentadas pelas cidades (BECK, 2010; GENTILI, 2009; IHU, 2012; VASCONEZ, 2010).

As cidades existem de acordo com suas peculiaridades e complexidades, sendo que dentro de uma mesma cidade podem existir outras microcidades e distintas desigualdades. São órgãos locais que necessitam ser repensados dentro do campo das políticas, assim como no campo da educação.

**Cidades Sustentáveis no Brasil**

No Brasil, assim como em outros países, algumas cidades passaram a adotar práticas

mais sustentáveis. O conceito de cidades sustentáveis, paulatinamente, está se tornando um assunto frequente nos debates relativos ao futuro das cidades. O direito à cidade passa a ser um tema complexo e ultrapassa as questões sociais e de ocupação do espaço urbano, sendo ampliado para o direito às cidades sustentáveis. Este novo paradigma de cidade, não apresenta um conceito consensual. Aqui daremos destaque ao conceito trazido pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

Na tentativa de formular e implementar uma política pública para cidades sustentáveis, o MCTIC, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam), baseando-se em políticas públicas de competência geral da União às competências dos municípios, define como cidade sustentável

aquela em que os elementos do ambiente natural (água, solo, atmosfera e biodiversidade – fauna e flora), os elementos do ambiente construído (edificações e infraestruturas construídas em exercício de funções produtivas) e os elementos humanos (homens e mulheres) interagem em simbiose em meios urbanos buscando-se a projeção qualitativa e duradoura de cada elemento no tempo. (IBAM, 2016, p.19)

Dado o conceito de cidade sustentável, o seu projeto e sua gestão no Brasil dependerá da esfera local de governo, através dos Planos Diretores de Ordenamento Territorial e Urbano, que “regula o uso e a ocupação do solo urbano, planeja e regula o transporte e o trânsito, estabelece normas construtivas e edículas, responsabiliza-se pelos serviços de iluminação pública e de limpeza urbana etc”(Ibidem, 2016, p.48). Também dependerá de uma integração intersetorial global (Fóruns internacionais, agências de cooperação multi e bilateral, Tratados e acordos internacionais, Programas Cidades Irmãs, Acordos de cooperação), nacional (Governo Federal e Congresso Nacional), estadual (Governos Estaduais e Assembleias Legislativas) e municipal (Governos Municipais e Câmaras Municipais), assim como necessitará da integração federativa e territorial ( Planos Metropolitanos, consórcio público, Zoneamento Ecológico e Econômico – ZEEs, Planos de bacias).

Neste sentido, podemos perceber a política para cidades sustentáveis como uma política pública dentro de um campo holístico, situando “diversas unidades em totalidades organizadas” (SOUZA, 2006, p.26). Isto implica o envolvimento “de várias disciplinas,

teorias e modelos analíticos”, assim como “comporta vários ‘olhares’ (Ibidem, 2006). Um destes olhares está centrado nas políticas de educação ambiental.

## **CIDADES SUSTENTÁVEIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

O Brasil possui em sua história participações significativas no que diz respeito as decisões em torno do meio ambiente e a qualidade de vida. Em 1992, sediou a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), bem como a Conferência Rio+20, em 2012. Vem desempenhando papel fundamental na implementação dos Objetivos do Milênio (ODM) e tem demonstrado grande empenho no processo em torno dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Após a Conferência Rio+20, o Brasil participou de todas as sessões da negociação intergovernamental, para a aprovação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2018) que culminou em um acordo que deverá orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos 15 anos (2015 – 2030).

Os ODSs têm estreita relação, entre outras políticas, com a Política de Educação Ambiental<sup>45</sup>, indo ao encontro dos principais objetivos da política para cidades sustentáveis. Uma das metas dos ODS é a de “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (IBAM, 2016, p.124). A pretensão é que, até 2030, sejam contempladas para meninos e meninas, jovens e adultos, homens e mulheres, a educação pré-escolar; a educação técnica, profissional e superior; educação de jovens e adultos; assim como acesso à educação aos mais vulneráveis; educação para o desenvolvimento sustentável; direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural.

Essas pretensões enquanto metas dos ODS, assim como objetivos das/para cidades sustentáveis em relação à educação, ultrapassam a universalização do acesso à escola, indo contra o modelo de desenvolvimento que contribuiu para o crescimento das desigualdades brutais e estruturais (GENTILI, 2009). Algumas cidades brasileiras já inseriram em seus planos de governo as políticas para cidades sustentáveis, como os exemplos de Curitiba (PR), São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RS). De acordo com suas peculiaridades, estas cidades buscam alternativas e possibilidades sustentáveis. Essas experiências podem ser exemplos

---

<sup>45</sup> Exemplo Lei nº 9795/1999.

efetivos de cidades sustentáveis, necessitando de um olhar mais atento às suas ações e desdobramentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio, além do entendimento do conceito de cidades sustentáveis, é a sua aplicação efetiva por meio de políticas públicas e educacionais. A partir de políticas de educação, principalmente ambientais, destaque para a Lei n. 9795, asseguradas legalmente, a educação para a sustentabilidade deve ser um componente essencial e permanente da educação nacional, articulada transversalmente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto formal como não-formal em/nas cidades.

## REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. . **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

BRASIL. Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999.

GENTILI, Pablo. **O direito à Educação e as Dinâmicas de exclusão na América Latina**. Edu. Soc., Campinas, vol. 30, n.109, p. 1059-1079, set. /dez. 2009.

EL TIEMPO. **Los desafíos que enfrentan las ciudades de América Latina**. Disponível em: <https://www.eltiempo.com/bogota/desafios-que-enfrentan-las-ciudades-de-america-latina-segun-caf-130136>. Acesso em 10 nov 2018.

IBAM. **Políticas públicas para cidades sustentáveis: integração intersetorial, federativa e territorial**. / [coordenação de] Alberto Lopes. – Rio de Janeiro: IBAM, MCTI, 2016.

IHU. **Na América Latina, um terço das famílias vive em moradias precárias**. Instituto Humanistas Unisinos – IHU.2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/172-noticias/noticias-2012/509624-na-america-latina-um-terco-das-familias-vive-em-moradias-precarias>>. Acesso em: 11 nov 2018.

ODS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <[http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desenvsust/ODSportugues12fev2016.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODSportugues12fev2016.pdf)>. Acesso em: 18 nov 2018.

SOUZA, **Celina**. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, n.16, p.20-



45, 2006.

VALLS, Robert. **América Latina: a mais urbanizada do mundo, mas não a mais planejada**. EL PAÍS.2014. Disponível em:  
[https://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/18/internacional/1397834294\\_310921.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/18/internacional/1397834294_310921.html).  
Acesso em: 11 nov 2018.

VASCONEZ, Jaime. **O direito à cidade na América Latina**. IPEA, Instituto de Pesquisa Aplicada. 2010. Disponível em:  
[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1218:o-direito-a-cidade-na-america-latina&catid=88:presidencia&directory=1](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1218:o-direito-a-cidade-na-america-latina&catid=88:presidencia&directory=1). Acesso em: 11 nov 2018.

**- LIII -****A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PAUTADA PELO  
MOVIMENTO SECUNDARISTA DE OCUPAÇÕES**

**Scarlett Giovana Borges**  
UNISINOS  
scarlettgborges@hotmail.com

**INTRODUÇÃO**

O movimento secundarista de ocupações, que ocorreu em maio e junho de 2016 no Rio Grande do Sul, concentrou-se principalmente na rede estadual de educação, tendo ampla participação das e dos estudantes do ensino médio. A pesquisa aqui apresentada teve como temática as ocupações de Caxias do Sul, cidade com o segundo maior número de habitantes do estado do Rio Grande do Sul, com destacada importância econômica na constituição da Região Metropolitana da Serra Gaúcha.

Em Caxias do Sul, foram ocupadas quatro escolas da rede estadual de ensino, as quais realizamos visitas de campo e reunimos uma série de materiais, como postagens nas redes sociais virtuais, fotos, vídeos, relatos e reportagens, para uma análise qualitativa da experiência produzida pelas e pelos ocupas<sup>46</sup>. Embora cada escola ocupada componha um núcleo independente e tenhamos acompanhado de perto apenas uma cidade, as ocupações fazem parte de uma rede de manifestações nacionais que reivindicam a identidade de estudante militante, apontando as contrariedades da Política Pública de Educação.

Devido a extensão geográfica e temporal e a importante repercussão do movimento, diversos estudos já foram produzidos acerca das ocupações, apresentando e interpretando o fenômeno em diferentes regiões do país, como se pode verificar em pesquisa do Estado da Arte (BORGES, 2018). Em comum, esses estudos apontam que as ocupações em 2016 tiveram como pauta demandas relacionadas a gestão governamental da Política Pública da Educação, principalmente no que se refere aos governos municipais e estaduais, tratando do

---

<sup>46</sup> Autodenominação utilizada para identificar as e os estudantes participantes das ocupações.

investimento na Educação Básica e a garantia de participação das e dos estudantes na organização dos processos de ensino e gestão escolar.

Além disso, esteve em destaque nas ocupações a convergência de um posicionamento contrário ao Projeto de Lei Escola Sem Partido, em debate no senado, que pretendia restringir e fiscalizar o conteúdo ministrado pelas e pelos professores em sala de aula. Desse modo, entendemos que as pautas do movimento direcionam para diferentes demandas que expressam uma preocupação com a qualidade da educação, pois ao mesmo tempo que imprimem a insatisfação das e dos ocupas com as precárias condições da escola pública, reconhecem a escolarização como uma etapa importante na constituição subjetiva e social das e dos sujeitos.

## **DISCUSSÃO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS OCUPAÇÕES**

A reflexão sobre as pautas do movimento secundarista de ocupações nos permite identificar os valores, princípios e ideais das e dos ocupas acerca da educação. As motivações das ocupações são alimentadas pelo sentimento de esperança na mudança, assim as pautas são criadas em cada escola com base na perspectiva do que poderia ser diferente. Transformações essas que, aos olhos das e dos ocupas, qualificariam seu acesso a política pública de educação.

A qualidade da educação é tratada em diversas reivindicações, desde o reclame por melhores condições físicas das escolas ao questionamento da estrutura dos sistemas de ensino. Desse modo, identificamos que o padrão de qualidade abordado pelas e pelos ocupas aparece em seu discurso de maneira ampla e, por vezes, contraditória. A qualidade da educação é reivindicada na ampliação da participação estudantil nas decisões do mundo escolar, o direcionamento da experiência escolar para fatores que sejam de interesse das e dos estudantes e a construção cidadã das e dos sujeitos. Porém, também identificamos a reprodução discursiva em relação a qualidade da educação voltada para os parâmetros que mensuram a aprendizagem, como uma melhor preparação conteudista para o ENEM.

Além disso, o discurso sobre a qualidade, diversas vezes, é tratado como um conceito autoexplicativo. Em entrevista, um dos estudantes das ocupações de Caxias do Sul afirma que para as ocupações: “principalmente, a questão mais geral, que eu acho que as ocupações se uniram para tal, é uma educação de qualidade”. (Estudante entrevistado, 18 anos, setembro de 2017). Em outra ocupação estudada, em uma carta à comunidade as e os ocupas escrevem que: “o motivo da ocupação nada mais é do que uma forma de mostrar nossa insatisfação”,

em específico: “o sucateamento das escolas em geral, o repasse ineficaz de verba para as instituições, a falta de pessoal [...] e sem dúvidas o descaso que os professores sofrem”. (Página de Facebook de uma das ocupações, maio de 2016).

Ao apontar para a qualidade da educação as e os estudantes põem em discussão sua vivência de escolarização sob um ponto vista complexo e passam a entender a Política de Educação enquanto sistema que vai além da escola ocupada, como afirma uma das estudantes entrevistadas: “[...] a gente começou a ver que os problemas da nossa escola pública eram de todas as escolas públicas”. (Estudante entrevistada, 18 anos, setembro de 2017).

Analisando as ações governamentais em relação a educação, verificamos que majoritariamente o sentido da qualidade tem sido atestado na quantificação dos resultados finais das e dos estudantes. A sistematização da avaliação nacional da educação é um dos fatores de alinhamento da Política Pública de Educação às referências internacionais. Dessa forma, a qualidade da educação é medida por parâmetros que reforçam uma lógica de meritocracia voltada à preparação das e dos estudantes para competirem no mercado de trabalho.

Em artigo acerca da qualidade da educação, Fonseca (2009) pesquisa a presença do termo qualidade nos planos educacionais, ressaltando o papel significativo desses para as ações governamentais. Segundo Fonseca (2009), os planos educacionais, desde a década de 1960, apresentam diferentes sentidos para a qualidade da educação, o que implica diretamente nas diretrizes adotadas na implementação da política pública. Para o governo brasileiro, as avaliações externas, desde sua implantação, têm sido “a principal referência para a qualidade da educação” (FONSECA, 2009, p. 168), resultado das normativas neoliberais incorporadas pelo Estado na década de 1990.

Nos anos 2000, é visualizada uma mudança nos planos educacionais, que tiveram um cunho social mais claro, principalmente em relação ao ensino básico. Em 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) e, em 2007, o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que registram políticas que avançam no entendimento da qualidade vinculada à ação crítica.

Para Cury (2014), a qualidade da educação está vinculada a “uma educação escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização” (2014, p.1065). Cury (2014) aponta que, para a educação atingir padrões de qualidade universais, seria necessário ser trilhado um caminho de cooperação mútua entre os entes federativos, pautados nas metas determinadas no PNE e no PDE, destacando a importância de uma maior atuação e financiamento por parte da União. Ressalta que havendo “vontade de

efetivar tais propósitos e metas, se houver um aumento da relação PIB/educação em vista de uma expansão qualificada, é possível dizer que estamos vislumbrando uma saída racional para um direito proclamado como direito social” (CURY, 2014, p.1064).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação é pautada pelas ocupações na reivindicação por melhores condições físicas das escolas, na efetivação da gestão democrática e no questionamento da estrutura do sistema de ensino. Ao falar sobre a qualidade da educação, as e os ocupas propõem discutir diferentes projetos de ensino, dialogando acerca das condições necessárias para a efetivação do direito à educação. Ainda que o discurso acerca da qualidade da educação em muitos momentos penda para padrões quantitativos e avaliativos, que convergem com a visão defendida pela ideologia de Estado neoliberal, a expectativa da formação subjetiva e para a cidadania aparecem em destaque. Assim, consideramos que, ao pautar a qualidade da educação, as e os ocupas reconhecem a importância da experiência escolar, e além disso, a necessidade de não serem apenas avaliados, mas de efetivamente fazerem parte do processo de qualificação da educação.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Scarlett Giovana. A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir. 2018, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7018>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Educação & Sociedade**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

- LIV -

## **PRÁTICAS EDUCATIVAS-AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA**

**Shellen de Lima Matiazzi**

shematiazzi@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

**Renata Duarte Simões**

renasimoes@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo versa sobre as vivências da pobreza e as práticas educativas-avaliativas desenvolvidas por profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória, no Estado do Espírito Santo, engendrando reflexões sobre os impactos dessas práticas relacionadas aos contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza.

Ao pensarmos a temática pobreza na infância, torna-se relevante reconhecer as desigualdades sociais e como elas reverberam no contexto escolar. Assim, direcionamos olhares para o entendimento da pobreza

como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (CARARO, 2015, p. 141).

Entendemos ser necessário problematizar a temática da educação, pobreza e desigualdade social enquanto resultado de processos históricos e sociais e seus impactos na vida dos sujeitos e investigar se e como os contextos de vida das crianças em situação de

pobreza e extrema pobreza aparecem nas práticas educativas-avaliativas na Educação Infantil. Optamos, assim, pela metodologia da pesquisa-ação, o que nos permite a produção de um saber compartilhado com os profissionais que atuam na Educação Infantil, a pensar sobre os contextos sociais nos quais estão inseridos e ao estabelecer a relação entre a docência e a pesquisa, a partir da prática da espiralidade ação-reflexão (FRANCO; BETTI, 2018).

## DESENVOLVIMENTO

Em nossa sociedade, marcada pelas políticas neoliberais, a pobreza é geralmente entendida como carência, ausência de valores, incapacidades, visão moralista que está permeada no imaginário social e também escolar. Nesse contexto capitalista-mercadológico, é significativo perpetuar a situação de pobreza daqueles que são excluídos por suas condições de etnia, raça, gênero, tornando-os Outros,<sup>47</sup> aqueles que não se enquadram no estereótipo predominante e que, por sua condição de pobreza, são oprimidos, aliados do acesso aos direitos básicos (BRASIL, 2014).

A estes Outros a exclusão se dá duplamente, primeiro por serem segregados dos direitos básicos de um justo viver e segundo por serem culpabilizados pela condição em que vivem, visto que a pobreza, muitas vezes, é entendida como uma questão moral (BRASIL, 2014). Isso significa que o sistema da desigualdade se dá na relação socioeconômica e que quando o diferente é visto como inferior, justifica-se o processo de exclusão social.

É necessário ponderar que, quando falamos desses sujeitos que vivem em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, estamos a considerar aproximadamente 52 milhões de brasileiros.<sup>48</sup> No Estado do Espírito Santo, os dados apresentados pelo Instituto Jones Santos Neves (IJSN),<sup>49</sup> em 2017, mostram que cerca de 1/3 da população vive sem condições dignas e não tem acesso às políticas públicas.

Tais dados nos permitem refletir sobre o quantitativo expressivo de pessoas, entre elas crianças e adolescentes, em situação de pobreza, e sobre a complexidade que é esse fenômeno, haja vista que não podemos pensá-lo apenas sob o ponto de vista da renda. Ao

---

<sup>47</sup> O termo Outros é um conceito usado nas Ciências Humanas para expressar a divergência entre duas partes que não compartilham do mesmo ponto de vista. Neste caso, usamos o termo Outros a partir da produção da Diferença, muitas vezes, compreendida como desigual pela sociedade.

<sup>48</sup> Conforme dados do IBGE, a partir do Sistema de Indicadores Sociais de 2017.

<sup>49</sup> O Instituto Santos Jones Neves é vinculado à Secretaria de Estado de Economia e Planejamento (SEP) do Espírito Santo, e realiza a produção de diferentes estudos, pesquisas e publicações relacionadas ao desenvolvimento socioeconômico do Estado do Espírito Santo.

admitirmos a existência da pobreza e da desigualdade social, compreendemos que a pobreza se dá nos limites do viver, presente nos diferentes espaços sociais (ALVAREZ, 2017), inclusive nas escolas, onde não pode ser ignorada.

Para Alvarez (2017), é fundamental que os professores reflitam sobre as demandas que esses milhões de crianças, adolescentes, jovens que vivem em contextos empobrecidos nos requerem. Assim, as vivências da pobreza exigem o olhar politizado pelo reconhecimento das diversidades nos contextos escolares, a se pensar de forma crítica as práticas educativas-avaliativas e a consolidação de uma escola que inclua a todos.

Contudo, o que se tem percebido é o impacto crescente de políticas neoliberais sobre a educação infantil, que visam acelerar o processo de escolarização das crianças, introduzindo elementos como livros didáticos e guias de formação para professores, o que nos faz entender que a educação para a primeira infância está assumindo aspectos ligados a outros níveis de ensino (CASTRO; SOUZA, 2017).

Com essas políticas, o sistema de avaliação ganhou outras proporções, demarcadas pelas concepções de progresso e da competição do mercado, em que a avaliação se volta para o atendimento ao sistema econômico. “Esta avaliação se apoia essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação e exclusão” (ESTEBAN, 2006, p.102).

No sentido de compreender como vem sendo pensada a avaliação em contextos empobrecidos, realizamos um levantamento, por meio do sistema de Gestão Escolar (SGE) da Rede Municipal de Ensino de Vitória, e elencamos três CMEIs como instituições participantes da pesquisa. A seleção se deu com base na localização e contexto em que estão situados os CMEIs, ou seja, em bairros periféricos da Cidade de Vitória, atendendo a crianças em situação de pobreza e/ou extrema pobreza.

Nessa perspectiva, propomos, junto ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE/UFES), a realização de um projeto de Extensão sobre a temática, como também estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória para a realização de uma formação com os profissionais que atuam nos CMEIs, o que pressupõe a participação desses profissionais na pesquisa em desenvolvimento.

A partir dos apontamentos, emerge a necessidade de refletir sobre os processos educativos-avaliativos em contextos empobrecidos e marcados por exclusões sociais, de modo a repensar esses modelos classificatórios e excludentes de avaliação e se considerar



outras possibilidades e alternativas que incluam as vivências das crianças em situação de pobreza e extrema pobreza no contexto da Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos, com a concretização da pesquisa, que possamos ampliar no campo das produções acadêmicas as discussões sobre educação, pobreza e desigualdade social e seus reflexos no contexto da Educação Infantil, campo da educação básica que tem sido impactado pelas políticas neoliberais, de modo a romper com processos excludentes na infância. E que a partir das discussões estabelecidas, possamos contribuir com o processo formativo de profissionais que atuam na Educação Infantil, direcionando olhares atentos e promovendo reflexões críticas sobre o caráter histórico e social da pobreza, de modo a problematizar a naturalização desse processo na sociedade e na escola.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, L. Prefácio. In: GARCIA, A. V. et al. (Org.). Reflexões sobre a pobreza concepções, enfrentamentos e contradições [Recurso eletrônico on-line]. **Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- CARARO, M. F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.
- CASTRO, J. S.; SOUZA, F. Z. As interfaces da Avaliação na Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**. v. 19, n. 36, p.478-492. jul-dez, 2017.
- ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado do. **Perfil da pobreza no Espírito Santo: famílias inscritas no CadÚnico 2016**. Vitória: Instituto Jones dos Santos Neves, 2017.
- FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p.15-24.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- LV -

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DA CULTURA PERFORMATIVA**

**Susana Schneid Scherer** - UFPEL  
E-mail: susana\_scherer@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo apresenta dados do estudo que investiga desdobramentos das políticas educacionais sobre docentes público-escolares<sup>50</sup>.

Baseia-se no conceito da performatividade, desenvolvido pelo pesquisador inglês Stephen Ball (2001; 2005; 2010; 2017), com a finalidade de relacionar questões macrocontextuais e micro-específicas a fim de refletir criticamente sobre a docência escolar. Neste esteio, tem-se assumido que a performatividade representa um mecanismo chave do programa global para transformar as subjetividades, valores e relações sociais, disseminando competitividade, individualidade, meritocracia etc. e com isso hegemonizar seus propósitos.

Assim, o objetivo da pesquisa é analisar as implicações da performatividade, no plano das políticas educacionais, para, a partir disso, refletir sobre seus efeitos sobre a prática docente.

Para tal, o caminho desvelado até aqui tem se sustentado nos seguintes eixos: as relações entre globalização, governança e a docência (CÓSSIO, 2015; ROBERTSON, 2012); as implicações da Nova Gestão Pública (NGP) e do Gerencialismo (CLARKE; NEWMANN, 2012) no Estado e nas políticas educativas para docentes, sobretudo, no Brasil; para com estes subsídios, então, analisar a presença das características performativas

---

<sup>50</sup> Pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPEL, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Cássio, com período de Estágio no Instituto de Educação da Universidade do Minho, com a supervisão do Prof. Catedrático Licínio Lima. Apoio: CAPES no Brasil e no Exterior/PDSE.

na realidade do trabalho docente escolar brasileiro através do cotejamento entre dados e teoria.

## **METODOLOGIA**

No plano metodológico esta pesquisa se sustenta na perspectiva macro-micro da sociologia crítica de educação, visando evidenciar um compromisso político sobre o papel da escola e sua função pública dentro de um projeto de sociedade. Com isso, reconhece-se que as políticas educacionais são processos cercados por embates multifacetados, dialéticos e subjetivos (MAINARDES, 2006), que buscam dar sentidos à educação (LIMA, 2008), no qual a prática docente tem papel chave (OLIVEIRA, 2010; KUENZER, 2011).

Para tal, embasa-se na abordagem do ciclo de políticas, construída por Ball e Bownos nos anos 1990, a qual busca olhar inter-relacionalmente para os diferentes espaços em que a política acontece, considerando três contextos nucleares: o contexto da produção do texto; e da influência e estratégia política, atrelados ao nível macropolítico; e o contexto da prática e de seus efeitos, como dimensão microescolar. Assumir que há mais do que resultados políticos visíveis e diretos no bojo da prática escolar tem em vista reconhecer que são produzidos efeitos sobre aspectos mais amplos de democratização, justiça e igualdade social incutidos nestes momentos, e que ao serem agrupados e analisados articuladamente permitem reflexões profundas sobre aspectos sociais e políticos.

Assim sendo, o estudo enfoca o exame do contexto micro da prática docente tomando como subsídio a lógica da performatividade, buscando cotejar tais fatores aos contextos de influência e estratégia e da produção do texto, para enfim, analisar efeitos mais amplos disso sobre a docência.

## **RESULTADOS E ANÁLISES PRELIMINARES.**

A performatividade é um conceito que ganha destaque na obra de Ball (2001) após este pesquisador passar a explorar a educação e evidenciar um conjunto de tecnologias políticas injetadas pela globalização, qual seja: a lógica de mercado, a gestão gerencialista, e a performatividade. Segundo Ball (2001), estes três elementos foram compilados do relatório OECD (1996), o qual para ele indica não somente novos modelos estruturais, mas orienta e condiciona novas relações e subjetividades em um programa claramente orientado para o desempenho. Tais análises são reforçadas sequencialmente quando evidencia a convergência no entorno da performatividade nas agendas de organismos multilaterais (OM), tais que OCDE e Banco Mundial, dirigidas às questões educacionais (BALL, 2017).

Sinteticamente, a forma de mercado trabalha para promover um “novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores no âmbito de uma civilização comercial” (BALL, 2011, p. 108); o modelo gerencial, típico de empresas, dissemina “novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados” (p. 109) a fim de exaurir possibilidades solidárias, sindicais e ligadas por um ideal comum; já a performatividade funciona como um mecanismo aplicado no âmbito da política social e do setor público para modificar as subjetividades humanas através de,

[...] uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação (BALL, 2001, p. 109).

Representa a imensidão de bases de dados, reuniões de avaliação e análises anuais, relatórios, medidas para garantir a qualidade, publicação periódica de resultados, inspeções e análises de pares, que, por meio de julgamentos, comparações e metas, são coletadas de forma contínua, registradas e publicadas, muitas vezes na forma de rankings (BALL, 2004; 2010). Sendo sua busca, em resumidamente, controlar a prática pedagógica em sentido de torna-la passiva e despolitizada de propósitos sociais internos para servir as necessidades de fatores externos econômico-produtivos em voga (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Assume-se que a performatividade é um instrumento basilar usado pelo projeto global para disseminar valores, relações e subjetividades mercantis nas arenas da prática escolar, e com isso redimensionar o sentido e o significado da educação escolar.

Ao examinar o caso do Brasil se observam diferentes políticas voltadas diretamente aos docentes ou indiretamente atingindo-os por implicarem em suas práticas pedagógicas. São exemplos: avaliações externas e em larga escala estudantis (SAEB; ENEM; PISA) e docentes (Prova Docente; BNCC Docente); medidas curriculares (BNCC), além de orientações e programas dirigidos à formação inicial do magistério. Isso, enquanto as condições de trabalho e salariais docentes são exauridas, dentro de discursos de crise.

## ALGUMAS CONCLUSÕES.

Considerando o propósito de investigar efeitos das políticas educacionais sobre docentes de escola pública, o conceito da performatividade vem servindo de categoria orientadora por permitir articular o contexto envolvendo a docência.

Ao examinar as características e os propósitos da lógica performativa se pode refletir sobre as implicações de sua presença nos sentidos do ato educacional. Entende-se que isso é potencial para colocar em cena o debate sobre a função da educação dentro de um projeto que seja pautado por critérios de democracia, referenciado por motivações locais, baseado em solidariedade, coletividade e cooperação, e na participação ativa dos sujeitos em seus rumos.

## REFERÊNCIAS:

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

\_\_\_\_\_. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press, 2017.

\_\_\_\_\_; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem política**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CLARKE, J; NEWMAN, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

CÓSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, p. 616-640, 2015.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development. **Governance in transition**: public management reforms in OECD countries. Paris: OECD, 1995.

OLIVEIRA, D. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D; DUARTE, A; VIEIRA, L. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

ROBERTSON, S. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, 2012.

- LVI -

## PROJETO “CRECHE DOMICILIAR” E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PELOTAS

**Tainá Melo Silveira**, UFPel,  
tainamelosilveira@gmail.com

**Ana Gabriela da Silva Vieira**, UFPel,  
[ags.21@hotmail.com](mailto:ags.21@hotmail.com)

**Mara Beatriz Nunes Gomes**, UFPel,  
mbng.adv@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O trabalho de caráter documental traz para o debate a aprovação da Lei Municipal 6.629/2018, denominada LP das Creches Domiciliares, no município de Pelotas, popularmente conhecida como “PL das Mães Crecheiras” que visa “[...] a regulamentação da atividade das mães crecheiras, que prestam cuidados, em seu domicílio, de crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade, em turno integral ou contraturno” (Lei Municipal 6.629/2018) e suas contradições quando analisada em diálogo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI/2009).

### DESENVOLVIMENTO

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED), o município possui 89 escolas municipais: 60 escolas de Ensino Fundamental e Pré-escolar - EMEFS (40 urbanas e 21 rurais); 29 escolas de Educação Infantil - EMEIS (berçário, maternal e pré-escola). De acordo com o Mapa de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), o município possui cerca de 50 a 75 % do percentual da população na faixa

etária de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche e 12 a 25 % do percentual da população na faixa etária de 0 a 3 anos que possui acesso ao seu nível de ensino. O Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. O mesmo anuncia em sua primeira meta:

**“META 1:** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.”

Desta forma, o município de Pelotas já deveria possuir uma oferta integral para alunos/as na faixa etária dos 4 a 5 anos e deverá criar novas vagas na rede municipal de ensino para crianças de 0 a 3 a fim de atender a ofertar 50% das vagas determinada pelo plano até 2024.

Neste cenário, surge o projeto de “Creches Domiciliares” aprovado em setembro de 2018, foi construído para atender especialmente crianças e famílias com um recorte social específico, definidas pelo projeto como em situação de vulnerabilidade social e registradas no Cadastro Único. Assim, a criação e aprovação da Lei se configuram como uma violação ao direito destas crianças à educação, que busca a partir da ideia de “espaço de cuidado” burlar a legislação educacional vigente. Segundo Susin (2005, p.20) “a forma como uma sociedade lida com a infância está diretamente associada à concepção que tem do que significa ser criança”.

De acordo com a Seção II da Educação Infantil da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:  
Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;  
Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Ao utilizar-se do termo cuidado e permitir educação em espaço domiciliar a Lei supracitada distancia-se dos princípios do direito das crianças à educação presentes na



Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, retirando a responsabilidade do poder público de assegurar educação às crianças e transferindo a responsabilidade para a sociedade civil uma vez que, os gastos com a creche domiciliar são de responsabilidade da família. De acordo com Oliveira:

Estudos e pesquisas nessa área têm demonstrado que a responsabilização da sociedade civil por suas demandas, prática dos governos neoliberais que se socorrem de organizações do terceiro setor para a oferta de políticas públicas, não repassam recursos suficientes para a sua operacionalização, tem promovido a cultura da “naturalização do possível”, com políticas compensatórias, desqualificadas e focalizadas nos setores mais carentes da sociedade, que as aceitam temerosos da perda do pouco que lhes resta por viverem uma realidade de ausência de políticas públicas e com demandas sociais prementes não atendidas. (OLIVEIRA et al 2018, p. 21)

O projeto utiliza-se de justificativas que marcam uma intenção claramente vinculada às ideias neoliberais, pois, observa-se a desresponsabilização do Estado para com políticas sociais, apostando numa solução por meio de parceria com a sociedade civil. Entretanto, não conseguimos identificar a partir da lei o tipo de parceria, uma vez que não são evidentes as atribuições do poder público no desenvolvimento do projeto. Ao consultar o Conselho Municipal de Educação do município acerca da lei, o mesmo preferiu não pronunciar-se sobre o projeto, pois, o serviço prestado pelas creches domiciliares não possui caráter pedagógico.

## CONCLUSÕES

Vivemos a materialização do possível (PERONI, 2013) o que significa aceitação da retirada de direitos que foram assegurados por reivindicações sociais, passando a aceitar direitos focalizados a determinados grupos “a partir do discurso de vulnerabilidade social” como forma de evitar um colapso nas/das relações sociais. Sendo assim, resgatamos o entendimento do conceito de Democracia a partir de Peroni (2006) como sendo a:

A democracia também não é entendida como uma abstração, mas a materialização de direitos e de igualdade social (WOOD, 2003) e a “coletivização das decisões” (VIEIRA, 1998) com efetiva participação na elaboração de políticas com base na prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2002).

Ao elaborar e sancionar o projeto a Prefeitura Municipal de Pelotas retrocede no entendimento da garantia do direito à educação básica, conquistado a partir da Constituição de 1988, como evidenciado por Pires:

A Constituição de 1988 representou um grande avanço, ao estabelecer como dever do Estado, por meio dos municípios, garantia à Educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção. A educação infantil deixava de se constituir em caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança.” (Pires, 2006).

Ao final da análise apresentam-se mais dúvidas do que conclusões: o poder público através do PL 6.629/18 estaria se retirando da responsabilização da execução e direção de política pública para a Educação Infantil no Município de Pelotas?

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96. Brasília. 1996.

MESZAROS, István . Para Além do capital, cap. 21 A necessidade do controle social, São Paulo, Boitempo, 2002.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 2 p. 179 -243.

PELOTAS, Lei nº 6.629, de 14 de setembro de 2018. Disponível em:

PERONI, Vera. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

PERONI. Vera Maria Vidal. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. 2013

PIRES, Daniela de Oliveira; SUSIN, Maria Otilia Kroeff; MONTANO Monique Robain. A configuração político normativo da parceria público-privada: implicações na oferta da

educação infantil no município de Porto Alegre. Revista Currículo sem Fronteiras. Porto Alegre, 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

VIEIRA, Evaldo. O estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. Revista Serviço Social e Sociedade, n 56, ano XIX março de 1998.

VIEIRA, Evaldo. Os direitos e a política social. São Paulo: Cortez Editora, 2 ed. 2007. Cap. 5 e 6 . p. 136-152

WOOD. Democracia contra o capitalismo, São Paulo: Boitempo editorial, 2003. P. 27-50

- LVII -

## O PÚBLICO, A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O PRIVADO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**Ma. Tatiane de Fátima Kovalski Martins**

Doutoranda em Educação – Unisinos  
[tatiane.kovalski@gmail.com](mailto:tatiane.kovalski@gmail.com)

**Dr. Jorge Alberto Lago Fonseca**

IFMT – Câmpus Várzea Grande  
[jorgelagofonseca@yahoo.com.br](mailto:jorgelagofonseca@yahoo.com.br)

**Ma. Maria José da Silva Santos**

Doutoranda em Educação – Unisinos  
[zezasansil@bol.com.br](mailto:zezasansil@bol.com.br)

O presente trabalho surge a partir das inquietações como professores inseridos e preocupados no ambiente escolar, sobretudo, no que concerne aos avanços entre as parcerias público-privadas, entre municípios, estados e empresas prestadoras de serviços educacionais, também, presentes na rede federal de ensino. Estas parcerias têm sido consideradas como uma alternativa para a qualificação do ensino público e para alguns gestores, considerada como a melhor opção para o avanço educacional.

Essas parcerias vêm sendo muito discutidas nos processos de administração e captação de recursos da gestão educacional e escolar; porém nossa preocupação refere-se à gestão do ensino e da aprendizagem, questionando de que forma esses acordos estão resignificando as práticas pedagógicas no espaço escolar. No contexto de vivência, como professores em sala de aula, percebemos que, pouco ainda, se discute as implicações que estas parcerias desempenham no processo de ensino e aprendizagem, entre professores e alunos, considerando, também, que o porteiro, a faxineira, o servente, os atendentes da cantina, os técnicos administrativos em educação, fazem parte desse processo, pois a forma como os estudantes, pais e comunidade externa são atendidos mostra a identidade de uma escola de qualidade, aqui entendida como aquela que não se preocupa apenas com os

indicadores de qualidade apresentados por avaliações externas, mas também com a formação integral do estudante.

Indagamos, também, sobre a maneira com que o professor res-significa os *modelos de sucesso escolar* que lhe são apresentados como formas de solucionar o fracasso escolar de seus alunos, baseados apenas nos índices de aprovação/reprovação, como os apresentados pelos principais institutos/fundações privados/as, atuantes no território brasileiro como: *Instituto Ayrton Senna, Bradesco, Itaú, Fundação Natura, Leman, Sistema S*, entre tantas outras. Essas instituições/fundações têm atuado nos três níveis da educação básica.

Na educação infantil, ocorre com maior ênfase no acesso à educação, através das parcerias entre município, creches e escolas de educação infantil privadas. Estas parcerias se estabelecem com a oferta do atendimento às crianças que não conseguiram vagas em escolas municipais de educação infantil, então, a iniciativa privada oferece ao município a alternativa da “compra de vagas” aos excedentes dos estabelecimentos públicos de ensino. Essas parcerias, na opinião de alguns gestores educacionais trazem duplo benefício: o atendimento à criança e a sua família, diminuindo o déficit de vagas e na amenização da responsabilidade fiscal perante ao Tribunal de Contas do Estado. Entretanto, essa possibilidade oferece uma limitação pedagógica à administração educacional do município, que ao comprar vagas em instituições privadas, desapropria-se de um projeto educacional que inicia na educação infantil. Com Projeto Político Pedagógico próprio, a qualidade da educação fica, apenas, à administração privada. A administração municipal se abstém de responsabilidades sobre a educação dos pequenos, bem como, o recrutamento e formação dos professores, o que, consideramos uma perda incalculável à qualidade da educação pública municipal. Como professores, percebemos também a limitação do processo de gestão no espaço da educação infantil privada, abrindo mão de espaços de participação coletiva e democrática em detrimento do gerencialismo, baseado na burocratização do ensino, em que as decisões estão centradas em um grupo e/ou uma pessoa.

Se na educação infantil, a maior oferta é a compra de vagas para garantia do acesso à educação, no ensino fundamental o motivo não é tão benéfico e de fácil justificativa. As principais parcerias que se estabelecem entre os municípios e as instituições privadas são justificadas pela busca à qualidade da educação oferecida no espaço público. Mas qual qualidade? A resposta é sempre uma incógnita. Torna-se preocupante os índices educacionais alcançados pelos estudantes, bem como as múltiplas repetências que ocorrem no decorrer da trajetória estudantil. Percebendo a nítida fragilidade dos municípios em propor ações e/ou políticas educacionais, com a problemática do fracasso escolar, mensurado através de

repetências e índices negativos, instituições oferecem parceria entre sua estrutura de ensino privado ao ensino público, formando, assim, as parcerias público/privada. O principal instituto atuante em mais de 600 municípios de todos os estados brasileiros é o Instituto Ayrton Senna - IAS, que propõe um sistema de apostilas e monitoramento direcionada a correção do fluxo escolar. Sendo uma das pioneiras nos processos de parceria entre instituição privada e órgãos públicos, o instituto oferece consultoria e materiais, desde 1994, aos municípios brasileiros e com a LDBEN 9394/96, alavanca sua proposta 'educacional' de correção do fluxo escolar. Essa parceria oferece aos municípios um programa de correção do fluxo escolar pronto, elaborado por técnicos do IAS, aplicável em quaisquer realidades educacionais de acordo com o próprio instituto. Ao estabelecer a parceria com o IAS o município garante que parte de seus alunos terão a recuperação da defasagem da idade, quanto ao ano que deveriam frequentar, entretanto, o município destitui-se de qualquer proposta de formação humana e cidadã que envolveria esses estudantes. Como professores, percebemos no cotidiano escolar, que a parceria entre institutos/fundações e a esfera pública, pouco ou nada impactam no que se refere à qualidade da educação. Entretanto, no que se refere à autonomia pedagógica e desenvolvimento humano, são extremamente prejudiciais pois através dos processos de apostilas limitam e induzem a interação entre professores e alunos no processo de aprendizagem. Acreditamos que a autonomia da escola deve ser respeitada e para que a correção do fluxo escolar fosse alcançada deveria se investir mais em políticas sociais e educacionais à população brasileira, principalmente aos que se encontram em situações de vulnerabilidade social.

Ao olharmos para a recente e polêmica Reforma do Ensino Médio, através da Lei 13.415/17, no que se refere ao ensino profissionalizante temos a participação intensa dos sistemas SESI/SENAI e da FIESP. Os recursos investidos no período do governo do Partido dos Trabalhadores – PT, entre os anos de 2003 a 2016, direcionaram suas ações para a construção dos Institutos Federais - IFs, oferecendo educação pública de qualidade, sendo administrada pelo poder público. Entretanto, a partir de meados de 2016, com a intensa pressão do setor privado e patrocinado pela FIESP, a reforma do ensino médio, propôs uma inversão cultural, onde os IFs são amplamente hostilizados pelo setor privado, que também impôs um agravo financeiro ao propor a redução de recursos públicos para a gestão dos institutos. Estas ações paralelas a administração dos IFs, trazem graves reflexos ao acesso e permanência dos jovens que conseguiram ingressar no ensino médio profissionalizante dos IFs, causando o abandono e evasão do sistema de ensino. Como professores, consideramos graves as ações da iniciativa privada perante o EM, pois a existência e a autonomia dos IF

esta comprometida pela falta de recursos e a privatização total dos IFs está em pauta em muitos debates de administradores e economistas, uma lástima e motivo de atento social para esta grave situação da educação pública.

A reflexão proposta neste trabalho procura demonstrar a nossa visão como professores da educação básica que percebem com nitidez os intensos avanços que o setor privado está propondo às instituições públicas de educação básica. Avanços estes que comprometem intensamente a gestão democrática no espaço escolar em todos os níveis da educação básica. Torna-se fundamental a participação de toda a comunidade escolar na busca por alternativas que viabilizem uma educação pública de qualidade, participativa e democrática. A privatização dos serviços públicos não seria a solução mais adequada para a garantia de direitos e sim a gestão pública comprometida com serviços de qualidade aos cidadãos brasileiros. Esta é a nossa perspectiva para um futuro próximo.

#### REFERENCIAS

BRASIL. **LDB, Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

OLIVEIRA. M. A. T. de (org.) **A qualidade da escola pública no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SÁ. V; ANTUNES. F; **PUBLICOS ESCOLARES E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO:** Lutas concorrenciais na arena educativa. Lisboa: Fundação Manoel Leão, 2010.

**- LVIII -****QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, PNE E IDEB:  
APROXIMAÇÕES INICIAIS****Thais Tolentino Santos Souza**

UFG – thaistolentino\_ss@hotmail.com

**Lúcia Maria de Assis,**

UFG – luciamariadeassis@gmail.com

Esta comunicação pretende discutir as possíveis relações entre as concepções de qualidade presentes no Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) e o uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como instrumento de medida de qualidade, buscando compreender tais concepções no plano, principalmente na meta 7.

O termo “qualidade da educação” é recorrente em discussões sobre a educação. Para compreendê-lo, foi necessário verificar como ele é tratado na literatura em geral, com a realização de pesquisa bibliográfica e documental, que possibilitaram reconhecer que é um termo de difícil definição, pois depende de outros referenciais, como a própria noção de educação, para ser compreendido.

A discussão sobre essa temática no Brasil remete à década de 1990, momento em que houve expressivo avanço em relação ao acesso das crianças de 07 a 14 anos à escolarização. Autores como Cappelletti (2015) alertam que a ampliação do acesso não foi acompanhada pela qualidade desejada. O aumento da demanda ocorreu sem a criação de condições estruturais necessárias. É nesse contexto que surge a preocupação com a qualidade da educação que estava sendo oferecida, o que acabou “instituinto os exames externos como o principal processo avaliativo, tendo o desempenho dos alunos nesses exames como o principal indicador da qualidade da educação”. (Cappelletti, 2015, p. 95)

Para Bruno (1996), essa visão de qualidade se relaciona com a necessidade de qualificação para o mercado de trabalho, não com a formação de um cidadão capaz de participação política e social, mas com o desenvolvimento econômico capitalista, pensada para atender a uma reestruturação produtiva do capitalismo. Assim, esta concepção de



qualidade se liga a uma lógica capitalista gerencial, que transfere para a escola princípios do mundo empresarial.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) defendem uma concepção polissêmica de qualidade, expressando a complexidade do processo educativo. Trata-se de uma discussão que requer a análise de diversos elementos (intra e extra-escolares) implicados nessas demandas, além de informações que podem se expressar nos resultados das avaliações externas.

A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE, esteve em tramitação por mais de três anos e durante esse processo, houve uma organização de entidades da sociedade civil na realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, que apresentou uma definição de qualidade com referência social, que perpassa aspectos pedagógicos, econômicos, sociais e culturais de uma dada sociedade, estruturada na perspectiva do desenvolvimento humano. Essa é uma concepção ampliada de qualidade que considera elementos que vão além da sala de aula e que não podem ser medidos por meio de avaliações objetivas apenas.

O PNE define, em seu artigo 2º, uma série de diretrizes do plano, uma delas é a melhoria da qualidade da educação, um tema que perpassa todo o texto da lei e seu anexo, assim, é um tema amplo e campo de disputas. Há algumas referências explícitas à qualidade da educação, nas quais nos deteremos aqui, tais como o artigo 11º, que trata da constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), que teria como função fornecer informações para a avaliação da qualidade, por meio de indicadores de rendimento (fluxo escolar) e desempenho em avaliações censitárias padronizadas, além de diversos indicadores de contexto.

O SINAEB, tal como proposto pela meta, foi constituído pela Portaria Ministerial nº 369, de 05 de maio de 2016, com o objetivo de assegurar o processo de avaliação da educação nacional, em suas amplas dimensões, tendo como norte a universalização do atendimento escolar, por meio de educação de qualidade. O SINAEB previa alguns avanços em relação ao uso exclusivo do IDEB, tal como a divulgação de índices contextualizados, indicadores de qualidade para diferentes diretrizes e dimensões. De acordo com Dourado (2017, p. 106), essa portaria “se aproximava de uma concepção mais ampla de avaliação, ajustada à concepção ampla de educação, currículo e avaliação”. Porém o sistema foi revogado pela Portaria Ministerial nº 981, de 25 de agosto de 2016, poucos meses após sua criação. Dessa maneira, mantiveram-se as avaliações já em curso na educação nacional. Atualmente, a avaliação da qualidade da educação no Brasil conta com um mecanismo: o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica, elaborado a partir de indicadores de fluxo escolar e média de desempenho em avaliações padronizadas.

O artigo 11º do PNE se refere ao Ideb como um índice para a avaliação da qualidade, porém, é necessário ressaltar que não há a utilização de quaisquer variáveis relacionadas ao contexto educacional, por isso, existe, no PNE, um item específico para a avaliação institucional, contemplando uma concepção mais ampla de avaliação e não se reduzindo à dimensão das avaliações padronizadas e dos índices.

O uso do Ideb está previsto também no anexo da lei, parte do texto que contem as 20 metas e suas respectivas estratégias. A meta 7 tem como objetivo fomentar a qualidade da educação básica por meio de dois aspectos: o fluxo escolar e a aprendizagem, medidos pela média do Ideb. O aumento das médias do Ideb é compreendido, então, como aumento da qualidade educacional. Também são apresentadas as metas de médias do Ideb a serem alcançadas, até 2021, por fim há 36 estratégias trazidas para o alcance dessas metas, algumas seguem a lógica gerencial da meta, contemplando apenas o resultado final do processo, representado por notas e taxas de aprovação, tais como

7.6 – associar a prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias. [...] (BRASIL, 2014, p. 62).

7.11 – melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido. (BRASIL, 2014, p. 63).

Já outras estratégias, ligam-se a dimensões subjetivas, contextuais e aspectos diversos que influenciam esse processo:

7.10 – fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados dos indicadores do SINAEB e do Ideb, [...] assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores socioeducacionais relevantes. (BRASIL, 2014, p. 63).

7.17 – ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno(a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2014, p. 64)

A estratégia 7.21, entre outras, parece reconhecer que uma educação de qualidade não se reduz a um bom resultado no Ideb:

7.21 – a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de dois anos contados da publicação desta lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade de ensino. (BRASIL, 2014, p. 64/65).

Há, ainda, estratégias que se referem à proposta de outros indicadores, como a 7.3, que propõe construir um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional, com aspectos ligados ao contexto educacional. Assim, percebemos que, apesar de tratar aspectos qualitativos em diversos itens e estratégias, o PNE não efetivou mecanismos de avaliação para esses aspectos, negligenciando diversas dimensões que contribuem para a qualidade da educação. Além disso, no documento é possível reconhecer concepções variadas de qualidade, contemplando princípios de qualidade social e também princípios gerenciais e meritocráticos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em 13/01/2019.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e desenvolvimento econômico.** São Paulo: Atlas, 1996.

CAPPELLETTI, I.F. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em revista**, Curitiba, n.1, p. 93-107, 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Anpae, 2017.

**- LIX -****O PAPEL DA SME DE FORTALEZA NO  
FORTALECIMENTO DO MODELO DE AVALIAÇÃO  
EXTERNA DO CEARÁ**

**Willana Nogueira Medeiros Galvão**  
Universidade Estadual do Ceará  
willananogueira@hotmail.com

**INTRODUÇÃO**

Esse trabalho é fruto de pesquisa que originou a dissertação “Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza/Ceará”, de mesma autoria, cujo objetivo foi analisar a percepção de professores e gestores escolares de Fortaleza, no que se refere às avaliações externas e às implicações para o trabalho desenvolvido pela instituição. Para tanto, realizou-se estudo empírico em seis escolas públicas do referido município, através de entrevistas, observações e análise documental.

Enquanto recorte da pesquisa maior, esse texto tem o intuito de aprofundar um aspecto da investigação: o papel da Secretaria Municipal de Educação (SME) na condução do processo de fortalecimentos do modelo de avaliação externa implementado no Ceará, apoiando-se na teoria da análise do discurso de Fairclough (2001) para o processo de análise das informações coletadas, compreendendo discurso como prática social, que assume diferentes formatos a partir das diferentes configurações sociais em que se encontra.

As políticas de avaliação externa têm se consolidado nas redes e escolas, sendo gestadas na década de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ganhando destaque e abrangência em 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que passa a possibilitar a comparação entre estados, municípios e escolas. O estado do Ceará, um dos pioneiros nesse processo, cria, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, que tem impactado, atualmente, na dinâmica escolar e na relação SME-escola.

## A RELAÇÃO SME-ESCOLA EM TEMPOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

A política de avaliação externa chegou às escolas sem que estas tivessem sido consultadas sobre o assunto e independente de sua vontade. Gestores e professores passaram a ser cobrados e responsabilizados por seus resultados, impulsionando a criação de ações e posturas nas escolas que, em muitos casos, não coincidiam com o ideal de uma educação de qualidade na prática, mas com foco nos resultados imediatos e na divulgação midiática dos mesmos. (GALVÃO, 2017).

A partir das entrevistas realizadas junto às escolas foi possível destacar quatro constatações: a primeira é que, no Ceará, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Fundamental (SAEF), com o intuito de preparar os alunos para o SPAECE. O SAEF prevê a aplicação de três provas anuais, no início com a função diagnóstica, no meio do ano como forma de acompanhamento e no final, antes do SPAECE.

Segundo, com a criação do SAEF, a SME passou a designar um superintendente escolar, figura que representa a Secretaria de Educação nas escolas, para monitorar e cobrar resultados. Terceiro, as formações oferecidas pela SME têm como foco os resultados das avaliações, há um esforço para trabalhar, na formação dos professores, com as competências, habilidades e descritores associados ao SPAECE.

Quarto, os discursos dos docentes e dos diretores apresentam diferenças associadas ao lugar de fala dos sujeitos. Enquanto os primeiros apresentam uma perspectiva mais crítica ao processo de criação e implantação do SPAECE e pontuam as lacunas dessa iniciativa, os diretores põem em relevo um discurso mais próximo ao da SME destacando inclusive que enquanto professores não concordavam com o modelo de avaliação proposto, mas que uma vez estando na gestão mudaram de opinião.

Essa divergência de percepções entre diretores e professores a partir das diferentes funções sociais ocupadas pelo sujeito tem a ver, segundo Marques (2005), com o fato de que:

Na perspectiva atual, o sujeito torna-se fragmentado, composto de várias identidades que podem, inclusive, ser antagônicas. Os sujeitos têm uma identidade formada historicamente, que se transforma continuamente pelas representações nos sistemas culturais em que se insere. O sujeito assume, assim, identidades diferentes em diferentes momentos, tendo o seu centro deslocado e substituído por uma pluralidade de centros. (p. 40)

Os depoimentos confirmam que as avaliações externas já fazem parte da cultura escolar, fato que impulsionou inclusive a criação de um sistema próprio do município de Fortaleza. Isso significa que a escola realiza avaliações nacional, estadual e três vezes por ano também recebe provas municipais, essa questão tende a comprometer a autonomia dos professores que são pressionados à acatar as decisões que são introduzidas na escola a partir de iniciativas traçadas na SME.

Na medida em que se busca a padronização dos processos nas escolas sem levar em consideração suas particularidades, esconde-se sua identidade, desencadeando o agravamento das desigualdades sob o discurso da igualdade. Percebe-se, no entanto, nas escolas pesquisadas, que apesar das determinações vigentes, há focos de resistência e resignificação por parte de alguns professores, esse processo, expresso nas falas de professores que decidem por não seguir integralmente determinadas orientações da SME que comprometam o trabalho desenvolvido em sala de aula, revela que nenhuma orientação que vem de fora é transplantada mecanicamente para qualquer sociedade, pois existem processos de recontextualização impulsionados por características históricas e culturais da sociedade a que se destinam.

Observa-se que posturas assim, simbolizam um modo de atuação que procura ressignificar as medidas impostas hierarquicamente, direcionando-as à construção de um novo espaço público.

## CONCLUSÕES

Andrade (2011) explica que as palavras e as ações ganham relevância na constituição do ser humano na medida em que distingue-se dos outros seres, porque somente a ele é reconhecida a capacidade de comunicar para si próprio. Assim, cabe realçar a concorrência de interesses que permeiam a produção e reprodução do discurso, com ênfase no interesse com que cada locutor e interlocutor disputam o exercício do poder simbólico no espaço público.

Percebeu-se que a política de avaliação em larga escala tem se consolidado na rede e nas escolas investigadas, baseada em relações mais verticais do que por processos horizontais, expressando as relações de poder envolvidas nessa construção. As observações realizadas na escola, bem como as entrevistas, explicitaram que a política de avaliação em larga escala tem sido associada a cobranças, ranking entre escolas, concorrência, esmagamento da autonomia docente, aprovações automáticas, adaptação curricular de Português em Matemática focando

nos conteúdos que são cobrados nas avaliações e redução da carga horária de História, Geografia e Ciências em detrimento das duas disciplinas mencionadas anteriormente.

Na relação com o discurso que envolve as avaliações externas é comum encontrarmos, na lei de sua criação, o mascaramento das reais intenções que asseguram a sua inserção na escola. O SPAECE foi criado com o discurso das metas para o avanço e melhoria da educação. Todavia, nota-se na fala dos entrevistados que este tem se configurado como mais uma forma de controle sobre o trabalho que as escolas fazem no município, a presença da superintendência na escola também é reveladora desse processo.

A SME tem papel importante no processo de ensino e aprendizagem uma vez que o acompanhamento, orientação e formação contribui para esse movimento, no entanto, o que parece estar sendo priorizado pela Secretaria, quando em contato com a escola, é a preparação para os testes, questão que merece ser aprofundada em futuros estudos sobre o assunto, dada a relevância de seu impacto no trabalho das instituições educativas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C. Avaliação em larga escala na educação básica, Prova Brasil, em perspectiva da gestão democrática: um estudo a partir da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos e Município de São Leopoldo. **Dissertação (Mestrado em Educação)**- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pós-Graduação em Educação, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

MARQUES, L. R. A descentralização da gestão escolar e a formação de uma gestão democrática nas escolas públicas. **Tese (Doutorado em Sociologia)**. Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

GALVÃO, W. N.M. Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Graduação em Educação, 2017.

