

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**EDSON LEANDRO HUNOFF TAVARES**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO  
A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DE  
CACHOEIRINHA/RS**

**SÃO LEOPOLDO  
2013**

**EDSON LEANDRO HUNOFF TAVARES**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO  
A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DE  
CACHOEIRINHA/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profª Drª Berenice Corsetti

**SÃO LEOPOLDO**

**2013**

T231a      Tavares, Edson Leandro Hunoff  
Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS / Edson Leandro Hunoff Tavares. -- 2013. 209 f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Berenice Corsetti.

1. Políticas educacionais. 2. Avaliação - Larga escala. 3. Educação – Qualidade. 4. Cachoeirinha, RS. I. Título. II. Corsetti, Berenice.

CDU 37.014.5

## RESUMO

Nesta pesquisa, contextualizamos as políticas educacionais relacionadas com a avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira, demonstrando concretos reflexos do modo de produção capitalista, globalizante e neoliberal, em nossa educação. Investigamos, a partir da visão dos sujeitos da rede municipal escolar de Cachoeirinha-RS, as contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação do município e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas. Realizamos uma pesquisa qualitativa, de naturezas dialética e histórico-crítica, expressa no materialismo histórico. Procedemos a um estudo de caso, no qual investigamos e categorizamos empiricamente a visão dos sujeitos da rede municipal escolar de Cachoeirinha/RS, através da análise de conteúdo e dos seguintes instrumentos de pesquisa: o das entrevistas semi-estruturadas com os gestores educacionais municipais e escolares e dos questionários mistos com os professores. Podemos confirmar nossa hipótese que afirma a existência de contradições como: entre as *políticas educacionais nacionais* de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar básica e as *políticas educacionais municipais* de avaliação da qualidade educacional do seu sistema escolar, nas séries finais do ensino fundamental; entre a *teoria* das políticas educacionais de avaliações em larga escala da qualidade educacional escolar com as *práticas* educativas avaliativas dos gestores municipais e escolares, e dos professores nas escolas municipais de ensino fundamental estudadas; entre a avaliação educacional das escolas praticada com base na busca da *qualidade* em todos os fatores do *processo* de ensino-aprendizagem dos alunos e a avaliação em larga escala da educação básica brasileira que tem a primazia da *quantidade*, dos produtos ou resultados escolares representados atualmente pelo IDEB. Estas contradições evidenciadas têm abrigo na perspectiva teórica positivista, ainda predominante na atual avaliação em larga escala da qualidade educacional brasileira, que corrobora para transformar os dados de medição quantitativos em elementos analíticos relevantes na visão sobre os sistemas escolares brasileiros, nacional, estadual e municipal.

Palavras-Chave: Políticas educacionais; Avaliação em larga escala; Qualidade da educação; Cachoeirinha/RS.

## ABSTRACT

In this research, we contextualize educational policies related to large-scale evaluation of the quality of basic education in Brazil, demonstrating concrete reflections of the capitalist mode of production, and neoliberal globalization in our education. We investigate, from the perspective of the subjects in the municipal school Cachoeirinha / RS, the contradictions existing educational policies related to process large-scale evaluation of the quality of education of the city and its schools of primary education, especially in final series of: EMEF Portugal, E.M.E.F. Antônio Carlos Wilkens and E.M.E.F. Getúlio Vargas. We conducted a qualitative study of natures dialectical and historical-criticism, expressed in historical materialism. We conducted a case study in which we investigate empirically the vision and categorize subjects' municipal school Cachoeirinha / RS, through content analysis and research of the following instruments: the semi-structured interviews with managers and municipal educational mixed school and questionnaires with teachers. We confirm our hypothesis that asserts the existence of such contradictions: between national educational policies of large-scale evaluation of the quality of school education and basic education policies municipal evaluation of educational quality of their school systems, in the final grades of elementary school; between the theory of educational policies of large-scale assessments of educational quality school with educational practices evaluative municipal and school managers and teachers in public schools from elementary schools studied; between educational evaluation of schools practiced based on the pursuit of quality all factors in the teaching-learning process of students and large-scale evaluation of the Brazilian basic education that has the primacy of the quantity of the products or outcomes currently represented by IDEB school. These contradictions are evident under the positivist theoretical perspective, still prevalent in current large-scale evaluation of educational quality Brazilian, which supports to convert the measurement data into quantitative analytical elements relevant in view of the Brazilian school systems, national, state and municipal.

Keywords: Educational policies; Evaluation in large-scale; Quality of education; Cachoeirinha/RS.

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus e nosso Pai Oxalá!*

*Às minhas Queridas Mães Hilda Hunoff e Tia Maria.*

*À minha amada esposa e companheira de todas as horas Márcia Ihongues Bueno.*

*Às minhas filhas e ao meu neto Kauã.*

*(in memoriam) Ao meu eterno amigo-irmão Sandro Conceição Lima dos Santos.*

*Aos meus irmãos e irmãs, em especial, a Jacqueline Hunoff.*

*À minha fiel amiga e companheira de pesquisa Márcia Ecoten.*

*A todos os meus amigos e colegas, em especial, ao Márcio Balbinot, pelas suas  
valiosas revisões.*

*Ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/  
CAPES pela Bolsa de Pesquisa do projeto Observatório da Educação que  
viabilizou nosso trabalho.*

*À Profª Flávia Werle pelo seu incansável trabalho frente ao Projeto do Observatório  
da Educação, que oportuniza formação acadêmica a diversos oprimidos, como nós.*

*Com a licença de Brecht: “há mulheres que lutam um dia e são boas, há outras que  
lutam um ano e são melhores, há as que lutam muitos dias e são muito boas; porém,  
há as que lutam toda a vida. Essas são as imprescindíveis” como você minha eterna  
Profª e Orientadora Berenice Corsetti, a “Berê”.*

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Resultados IDEB – Cachoeirinha/RS.....	21
QUADRO 2 - Descritivo do autor sobre as respostas das informações gerais dos professores da Escola A aos questionários mistos.....	141
QUADRO 3 - Descritivo do autor sobre as respostas das informações gerais dos professores da Escola B aos questionários mistos.....	142
QUADRO 4 - Descritivo do autor sobre as respostas das informações gerais dos professores da Escola C aos questionários mistos.....	142
QUADRO 5 - Descritivo do autor sobre as respostas das informações gerais dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.....	143
QUADRO 6 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 1 (O que tu entendes por avaliação da qualidade da educação?) dos professores da Escola A aos questionários mistos.....	144
QUADRO 7 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 1 (O que tu entendes por avaliação da qualidade da educação?) dos professores da Escola B aos questionários mistos.....	145
QUADRO 8 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 1 (O que tu entendes por avaliação da qualidade da educação?) dos professores da Escola C aos questionários mistos.....	145
QUADRO 9 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 1 (O que tu entendes por avaliação da qualidade da educação?) dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.....	146
QUADRO 10 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 2 (Destaque alguma(s) prática(s) educativa(s) relevante(s) que envolva o processo de avaliação da qualidade da educação de sua escola, em especial, nas séries finais.) dos professores da Escola A aos questionários mistos.....	147
QUADRO 11 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 2 (Destaque alguma(s) prática(s) educativa(s) relevante(s) que envolva o processo de avaliação da qualidade da educação de sua escola, em especial, nas séries finais.) dos professores da Escola B aos questionários mistos.....	147
QUADRO 12 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 2 (Destaque alguma(s) prática(s) educativa(s) relevante(s) que envolva o processo de avaliação da qualidade da educação de sua escola, em especial, nas séries finais.) dos	

professores da Escola C aos questionários mistos.....	148
QUADRO 13 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 2 (Destaque alguma(s) prática(s) educativa(s) relevante(s) que envolva o processo de avaliação da qualidade da educação de sua escola, em especial, nas séries finais.) dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.....	148
QUADRO 14 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3 (As práticas educativas desenvolvidas na sua escola têm interferido no resultado das avaliações em larga. Ex. Prova Brasil e IDEB?) dos professores da Escola A aos questionários mistos.....	149
QUADRO 15 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3 (As práticas educativas desenvolvidas na sua escola têm interferido no resultado das avaliações em larga. Ex. Prova Brasil e IDEB?) dos professores da Escola B aos questionários mistos.....	149
QUADRO 16 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3 (As práticas educativas desenvolvidas na sua escola têm interferido no resultado das avaliações em larga. Ex. Prova Brasil e IDEB?) dos professores da Escola C aos questionários mistos.....	150
QUADRO 17 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3 (As práticas educativas desenvolvidas na sua escola têm interferido no resultado das avaliações em larga. Ex. Prova Brasil e IDEB?) dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.....	150
QUADRO 18 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3a (Tu percebes algum impacto das políticas educacionais, ex. do MEC, relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica, ex. Prova Brasil e IDEB, nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha/RS para as suas escolas de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?) dos professores da Escola A aos questionários mistos.....	151
QUADRO 19 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3a (Tu percebes algum impacto das políticas educacionais, ex. do MEC, relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica, ex. Prova Brasil e IDEB, nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha/RS para as suas escolas de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?) dos professores da Escola B aos questionários mistos.....	152
QUADRO 20 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3a (Tu percebes algum impacto das políticas educacionais, ex. do MEC, relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica, ex. Prova Brasil e IDEB, nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha/RS para as suas escolas de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?) dos professores da	



Escola C aos questionários mistos.....153

QUADRO 21 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3a (Tu percebes algum impacto das políticas educacionais, ex. do MEC, relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica, ex. Prova Brasil e IDEB, nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha/RS para as suas escolas de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?) dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.....153

QUADRO 22 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 4 (O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga resultados da avaliação em larga escala da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil, Língua Portuguesa e Matemática, e da aprovação escolar. I) Indique o(s) aspecto(s) que tu consideras positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil. II) Aponte o(s) aspecto(s) que tu consideras negativo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.) dos professores da Escola A aos questionários mistos.....154

QUADRO 23 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 4 (O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga resultados da avaliação em larga escala da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil, Língua Portuguesa e Matemática, e da aprovação escolar. I) Indique o(s) aspecto(s) que tu consideras positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil. II) Aponte o(s) aspecto(s) que tu consideras negativo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.) dos professores da Escola B aos questionários mistos.....155

QUADRO 24 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 4 (O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga resultados da avaliação em larga escala da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil, Língua Portuguesa e Matemática, e da aprovação escolar. I) Indique o(s) aspecto(s) que tu consideras positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil. II) Aponte o(s) aspecto(s) que tu consideras negativo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.) dos professores da Escola C aos questionários mistos.....156

QUADRO 25 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 4 (O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga resultados da avaliação em larga escala da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é

composto pelos resultados da Prova Brasil, Língua Portuguesa e Matemática, e da aprovação escolar. I) Indique o(s) aspecto(s) que tu consideras positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil. II) Aponte o(s) aspecto(s) que tu consideras negativo positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.) dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos..... 157

QUADRO 26 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 5 (Os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas da sua escola?) dos professores da Escola A aos questionários mistos..... 158

QUADRO 27 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 5 (Os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas da sua escola?) dos professores da Escola B aos questionários mistos..... 158

QUADRO 28 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 5 (Os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas da sua escola?) dos professores da Escola C aos questionários mistos..... 159

QUADRO 29 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 5 (Os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas da sua escola?) dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos..... 159

QUADRO 30 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 6 (A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica nas séries finais, visando a Prova Brasil, o IDEB ou em função dos seus resultados?) dos professores da Escola A aos questionários mistos..... 160

QUADRO 31 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 6 (A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica nas séries finais, visando a Prova Brasil, o IDEB ou em função dos seus resultados?) dos professores da Escola B aos questionários mistos..... 161

QUADRO 32 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 6 (A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica nas séries finais, visando a Prova Brasil, o IDEB ou em função dos seus resultados?) dos professores da Escola C aos questionários mistos..... 161

QUADRO 33 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 6 (A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica nas séries finais, visando a Prova Brasil, o IDEB ou em função dos seus resultados?) dos professores

de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.....162

QUADRO 34 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 7 (A sua escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB, entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Enumere como 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º ou não os itens: incoerência ou inconsistência destas avaliações, deficiência na formação dos professores, deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos, deficiência no currículo da escola, desinteresse dos gestores da escola, desinteresse dos professores, desinteresse dos alunos, altos índices de reprovação e abandono escolar, de acordo com sua relevância para estes resultados.) dos professores da Escola A aos questionários mistos.....163

QUADRO 35 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 7 (A sua escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB, entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Enumere como 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º ou não os itens: incoerência ou inconsistência destas avaliações, deficiência na formação dos professores, deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos, deficiência no currículo da escola, desinteresse dos gestores da escola, desinteresse dos professores, desinteresse dos alunos, altos índices de reprovação e abandono escolar, de acordo com sua relevância para estes resultados.) dos professores da Escola B aos questionários mistos.....164

QUADRO 36 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 7 (A sua escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB, entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Enumere como 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º ou não os itens: incoerência ou inconsistência destas avaliações, deficiência na formação dos professores, deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos, deficiência no currículo da escola, desinteresse dos gestores da escola, desinteresse dos professores, desinteresse dos alunos, altos índices de reprovação e abandono escolar, de acordo com sua relevância para estes resultados.) dos professores da Escola C aos questionários mistos.....165

QUADRO 37 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 7 (A sua escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB, entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Enumere como 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º ou não os itens: incoerência ou inconsistência destas avaliações, deficiência na formação dos professores, deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos, deficiência no currículo da escola, desinteresse dos gestores da escola, desinteresse dos professores, desinteresse dos alunos, altos índices de reprovação e abandono escolar, de acordo com sua relevância para estes resultados.) dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.....166

QUADRO 38 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 8 (Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre qualidade educacional escolar realizado pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?) dos professores da Escola A aos questionários mistos....167

QUADRO 39 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 8 (Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre qualidade educacional escolar realizado pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?) dos professores da Escola B aos questionários mistos.....168

QUADRO 40 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 8 (Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre qualidade educacional escolar realizado pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?) dos professores da Escola C aos questionários mistos.....169

QUADRO 41 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 8 (Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre qualidade educacional escolar realizado pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?) dos professores de todas Escolas A, B e C aos questionários mistos.....169

QUADRO 42 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 9 (Os professores, a escola, algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?) dos professores da Escola A aos questionários mistos.....170

QUADRO 43 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 9 (Os professores, a escola, algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?) dos professores da Escola B aos questionários mistos.....171

QUADRO 44 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 9 (Os professores, a escola, algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em

especial, pelas séries finais?) dos professores da Escola C aos questionários mistos.....171

QUADRO 45 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 9 (Os professores, a escola, algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?) dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.....172

QUADRO 46 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 10 (Se tiveres algo a mais que desejás complementar e/ou relatar antes da finalização deste questionário, utilize o espaço reservado, abaixo, e, se ainda for necessário, o verso da folha) dos professores da Escola A aos questionários mistos.....173

QUADRO 47 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 10 (Se tiveres algo a mais que desejás complementar e/ou relatar antes da finalização deste questionário, utilize o espaço reservado, abaixo, e, se ainda for necessário, o verso da folha) dos professores da Escola B aos questionários mistos.....174

QUADRO 48 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 10 (Se tiveres algo a mais que desejás complementar e/ou relatar antes da finalização deste questionário, utilize o espaço reservado, abaixo, e, se ainda for necessário, o verso da folha) dos professores da Escola C aos questionários mistos.....175

QUADRO 49 - Descritivo do autor sobre as respostas da Questão 10 (Se tiveres algo a mais que desejás complementar e/ou relatar antes da finalização deste questionário, utilize o espaço reservado, abaixo, e, se ainda for necessário, o verso da folha) dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.....175

## LISTA DE SIGLAS

- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Mundial ou Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES – Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE - Conferência Brasileira de Educação
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CME – Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha - RS
- CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação
- E.M.E.F. – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EAD – Educação a Distância
- EDURURAL – Projeto de Educação Básica para o Nordeste
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT - Educação Para Todos
- EUA – Estados Unidos da América
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FEE – Fundação de Economia e Estatística
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNDEP - Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e

Gratuito

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola Básica

Gatt - Acordo Geral de Tarifas de Comércio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LLECE – Laboratório Latino-americano de Evolução da Qualidade da Educação

MARE - Ministério da Administração e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OREALC – Oficina Regional da Educação da América Latina e Caribe

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: Programme for International Student Assessment)

PME – Plano Municipal de Educação



PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa Nacional de Desenvolvimento das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRELAC - Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

PROER - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional

RE – Regimento Escolar

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Cachoeirinha - RS

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UFRGS – Universidade Federal do rio grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional



## SUMÁRIO

<b>1 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>17</b>
<b>2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>22</b>
2.1 Problema de Pesquisa .....	29
2.2 Hipótese .....	29
2.3 Questões de Pesquisa .....	30
2.4 Objetivos .....	31
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DAS POLITICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA .....</b>	<b>32</b>
3.1 O Estado-Avaliador .....	40
3.2 Política Educacional no Brasil desde os Anos 1990 .....	45
<b>4 POLÍTICA EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>64</b>
<b>5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>87</b>
5.1 Educação: Qualidade versus Quantidade.....	97
5.2 Qualidade da Educação no Brasil Desde a Década de 1980 .....	103
<b>6 O LÓCUS DA PESQUISA: CACHOEIRINHA - RS .....</b>	<b>111</b>
6.1 Educação Em Cachoeirinha, Secretaria Municipal De Educação E Conselho Municipal De Educação .....	112
6.1.1 A Secretaria Municipal De Educação De Cachoeirinha/RS .....	115
6.1.2 O Conselho Municipal De Educação De Cachoeirinha/RS .....	116
6.2 As Escolas Municipais De Ensino Fundamental Portugal, Getúlio Vargas e Carlos Antônio Wilkens .....	118
6.2.1 Escola Municipal De Ensino Fundamental Portugal .....	119
6.2.2 Escola Municipal De Ensino Fundamental Getúlio Vargas .....	125
6.2.3 Escola Municipal De Ensino Fundamental Carlos Antonio Wilkens.....	126
<b>7 ANÁLISE DAS FONTES EMPÍRICAS SOBRE A VISÃO DOS SUJEITOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CACHOEIRINHA .....</b>	<b>129</b>
7.1 Análise Das Entrevistas Semi-Estruturadas Com Os Gestores Educacionais Municipais E Escolares.....	130
7.2 Análise Dos Questionários Mistos Com Os Professores .....	141

<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>177</b>
<b>9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS GESTORES EDUCACIONAIS MUNICIPAIS DE CACHOEIRINHA/RS .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS GESTORES EDUCACIONAIS ESCOLARES (SUPERVISORES ESCOLARES)..</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO MISTO APLICADO COM OS PROFESSORES .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE D – EXEMPLO DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM OS GESTORES EDUCACIONAIS.....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIOS MISTOS.....</b>	<b>209</b>

## 1 JUSTIFICATIVA

Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo  
(MARX; ENGELS, 2007, p.103).

A escolha do nosso fenômeno material social<sup>1</sup>, “as políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas”, está diretamente relacionada com a minha graduação acadêmica e também com minha experiência profissional docente.

Iniciei minha licenciatura plena em História, em 1996, e ainda em meio ao curso, concluído no início de 2001, iniciei minha experiência como professor de história, na escola básica, em 1999. Trabalhei com a educação básica de jovens e adultos, na rede privada de ensino, na modalidade antiga de supletivo, basicamente com operários das indústrias calçadistas de Dois Irmãos/RS. Logo após, entre os anos 2000 e 2001, passei a trabalhar também com a educação básica regular e de jovens e adultos, nas redes de ensino particular de Porto Alegre/RS e pública estadual, em Alvorada/RS, onde fixei minha residência. Em 2006, já sem vínculo com a escola privada de Dois Irmãos/RS, ingressei como docente no ensino fundamental da rede pública municipal de Cachoeirinha/RS, onde iniciei minha atividade docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental – E.M.E.F. Portugal. Adiante, no ano de 2009, fui nomeado professor da rede pública escolar básica de Gravataí/RS e me exonerei da rede estadual. Assim, tive a experiência de poder conhecer a realidade de quase todas as modalidades e níveis de ensino da educação básica; além de ter trabalhado dois anos, 2007-2009, como Coordenador Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental Portugal de Cachoeirinha/RS.

Entre 2003 e 2005, fiz uma especialização, em nível de pós-graduação, em educação de jovens e adultos, certificando-me com a monografia intitulada “As contradições do educador como pesquisador nas bases teórico-metodológicas de Paulo Freire”. Antes, ainda no ano de 2004, comecei a cursar algumas disciplinas do

---

<sup>1</sup> Esta proposta de investigação tem como base teórica e metodológica a obra de TRIVIÑOS (1987).

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, na linha de pesquisa *Trabalho, Movimentos sociais e Educação*, na temática *A Educação no Mercosul/Cone Sul*, com o Profº Drº Augusto Nivaldo Triviños, como aluno do PEC - Projeto de Educação Continuada. Na disciplina “Introdução à pesquisa qualitativa em educação”, através da dialética materialista, teoria que orientou o seminário, estudamos diversas correntes teóricas: positivismo, fenomenologia, marxismo. Então, pude voltar a perceber a importância das bases teórico-metodológicas na orientação de qualquer pesquisa que almeje ser reconhecida. Já nas disciplinas “Introdução ao método dialético na pesquisa em ciências sociais” e “Questões teórico-práticas no desenvolvimento de uma pesquisa” aprofundei meus conhecimentos teóricos sobre a dialética materialista, metodologia de pesquisa e filosofia marxista, através das suas categorias e leis. Por fim, cursei “Dialética e Pesquisa Qualitativa em Educação” e “ Desenvolvimento de uma Pesquisa Segundo o Método Dialético”.

Entre 2009 e 2010, participei do Grupo de Pesquisa NEHME – Núcleo de Estudos de História e Memória do Esporte ligado ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF – UFRGS e coordenado pela Profª. Drª. Janice Zarpellon Mazo.

Em 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na Linha de Pesquisa 1, Educação, História e Políticas. Ao mesmo tempo, fui selecionado como bolsista de mestrado do Observatório da Educação INEP/CAPES, no projeto: “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática”, coordenado pela professora Flávia Obino Corrêa Werle, onde me inseri no subprojeto, coordenado pela professora Berenice Corsetti, “A Avaliação da Educação Básica e as Orientações do Banco Mundial: um estudo de caso em municípios do Rio Grande do Sul”. A partir daí, adentrei no terreno investigativo das políticas educacionais e passei a me debruçar na temática da avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira. Em meio aos meus estudos nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, a partir das orientações da profª Drª Berenice Corsetti, aprofundei-me nos estudos sobre a

relação entre as políticas neoliberais globalizantes desta nova etapa do capitalismo contemporâneo, e as políticas educacionais implantadas na América Latina, em especial no Brasil, principalmente, no tocante às avaliações em larga escala da qualidade da educação básica brasileira.

Esta caminhada investigativa terminou por me conduzir ao fenômeno material social e educacional que investigamos: “as políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas”.

O município de Cachoeirinha – RS obteve resultados contraditórios, entre os anos de 2005 e 2011, nos números apresentados nas avaliações realizadas através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, oscilando positivamente e negativamente. A partir daí, passei a questionar que políticas educacionais estariam relacionadas a este processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação da rede escolar municipal de ensino fundamental cachoeirinhense, com séries finais.

**QUADRO 1 - Resultados 8ª série / 9º ano do Município e das Escolas Municipais de Cachoeirinha – RS (2005, 2007, 2009 e 2011)**

		IDEB Observado				Metas Projetadas			
Município		2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013
Cachoeirinha		3.2	3.9	3,7	3.9	3.2	3.4	3.7	4.1
		IDEB Observado				Metas Projetadas			
Escolas		2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013
EMEF Alzira Silveira de Araujo		3.0	3.3	3.3	4.0	3.1	3.2	3.5	3.9
EMEF Assunção		-	-	3.2	2.9	-	-	3.3	3.6
EMEF Carlos Antônio Wilkens		3.4	4.3	3.5	4.0	3.5	3.6	3.9	4.3
EMEF Dagmar De Lima Mucillo		-	-	-	5.3	-	-	-	5.5
EMEF Fidel Zanchetta		3.1	3.1	3.9	3.3	3.1	3.2	3.5	3.9
EMEF Getulio Vargas		3.6	4.3	3.8	*	3.7	3.8	4.1	4.5
EMEF Granja Esperanca		-	-	-	*	-	-	-	-
EMEF Jardim Do Bosque		-	-	-	4.6	-	-	-	4.8
EMEF Maria Fausta Teixeira		2.3	3.2	3.4	*	2.4	2.8	3.3	3.9
EMEF Natalio Schlain		2.8	3.3	3.7	4.0	2.8	3.0	3.2	3.6
EMEF Portugal		3.3	4.4	3.5	4.1	3.3	3.5	3.7	4.1
EMEF Presidente Costa E Silva		3.3	3.1	3.8	3.1	3.4	3.5	3.8	4.2
EMEF Tiradentes		-	-	4.0	4.5	-	-	4.2	4.5
Obs: * Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados. Fonte: <a href="http://ideb.inep.gov.br/resultado/">http://ideb.inep.gov.br/resultado/</a> . Acesso em 10 de novembro de 2012.									

Em seguida percebemos que poderíamos aprofundar nossa investigação nas escolas municipais de Cachoeirinha RS. Então, selecionamos escolas municipais de ensino fundamental completo, nas quais suas séries finais tivessem participado de todas as avaliações do IDEB, entre 2005 e 2011, e que também tivessem obtido resultados contraditórios como o município de Cachoeirinha – RS, oscilando positivamente e negativamente. Assim, foram identificadas e selecionadas, de acordo com nossos critérios expostos, acima, três (3) escolas municipais de ensino fundamental: a Escola Carlos Antonio Wilkens, a Escola Getúlio Vargas e a Escola Portugal, devido ao fato de terem reproduzido os mesmos resultados contraditórios do município de Cachoeirinha/RS, ora positivos ora negativos, nos seus resultados do IDEB, entre 2005 e 2011.

Esta pesquisa tem, entre suas relevâncias científica e social, a mobilização de esforços acadêmicos para desvelar uma parte da realidade histórico-social concreta das escolas de educação básica sul-riograndense e uma busca investigativa na seara da avaliação da qualidade educacional no Brasil. Sua originalidade reside na inexistência de pesquisas sobre a temática da avaliação em larga escala da qualidade da educação básica de Cachoeirinha/RS. A viabilidade do trabalho é garantida pelo nosso acesso às fontes primárias, secundárias e bibliográficas, documentais e orais, que serviram de embasamento à nossa investigação acadêmica de pós-graduação, visando à construção do nosso relatório final de pesquisa, ou seja, nossa dissertação.

## 2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Todo começo é difícil em qualquer ciência. [...] é mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios. A célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria que reveste o produto do seu trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria. Sua análise parece, ao profano, pura maquinação de minuciosidades. Trata-se realmente de minuciosidades, mas análogas àquelas da anatomia microscópica (MARX, 2006, p.15-16).

Temos uma visão de que a realidade histórico-educacional está constituída de infinitos fenômenos materiais e espirituais que estão eternamente movimentando-se e transformando-se noutros. Para investigá-los, definimo-nos por uma visão filosófica dialética e uma metodologia histórico-crítica:

A metodologia histórico-crítica fundamenta-se nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, cuja base é a dialética, essa relação do movimento e das transformações. Trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente “a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (idem). [...] A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade (CORSETTI, 2010, p. 89).

Sobre nossa condição de pesquisador da educação, enquanto ciência<sup>2</sup>, acreditamos, com base em Triviños (1987, p. 14), que:

[...] o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer idéia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais. [...] Nosso ponto de vista geral, em relação à função de pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Achamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da idéia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. Pensamos também que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos.

Com base no marxismo ocidental, destacamos alguns teóricos de nossa

---

<sup>2</sup> Ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2008, p.14).



opção teórico-metodológica como Saviani (2008a), Gentili (2009), Triviños (1987), Eric Hobsbawn (1995). Alinhamo-nos no campo das pedagogias contra-hegemônicas, como a pedagogia histórico-crítica<sup>3</sup>, de concepção dialética, especificamente do materialismo histórico, com base psicológica histórico-cultural de Vigotski. Assim, a educação é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, [...] entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2008, p. 422). A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica, nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, segue as idéias desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital, ou seja, uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Investigamos nosso fenômeno material social, as políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas, através:

- do materialismo filosófico:

O materialismo filosófico apóia-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o homem e a vida. Isto significa que, não obstante, os materialistas considerem a matéria o princípio primeiro, e o espírito, o aspecto secundário, suas concepções mudam de acordo com a evolução do pensamento científico. Desta maneira, por exemplo, as noções da matéria de Demócrito foram diferentes das de Enstein (Triviños, 1987, p. 21).

- da dialética materialista marxista:

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. [...] Engels define

---

<sup>3</sup> A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no início dos anos de 1980 (denominação é de 1984) como resposta às limitações das pedagogias não-críticas (tradicional, escolanovista e tecnicista) e das pedagogias crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. A pedagogia histórico-crítica ganhou impulso ainda nos anos 1980, tendo sido adotada em sistemas oficiais de ensino, como nos estados de Santa Catarina e Paraná. Saviani situa-se no terreno do materialismo histórico. O saber objetivo produzido historicamente é sua matéria-prima, objeto específico do trabalho escolar e elemento central na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008a).

como a ciência 'das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento'. E Lênin a define como 'a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento (TRIVIÑOS, 1987, p. 51 e 53).

E também do materialismo histórico: “[...] o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

Estes pressupostos teóricos foram fundamentados por Marx e Engels<sup>4</sup>. Assim, entendo que a realidade material precede as ideias, que são fruto de uma reflexão da realidade material na consciência, que nada mais é que a parte mais altamente elaborada, que é o cérebro humano. Para o materialismo dialético, baseado no pensamento de Marx, a matéria, não-homogênea, está constituída por infinitos fenômenos materiais, eternamente em movimento, transformando-se noutros fenômenos, num processo de organização e desorganização. Assim, a realidade, no materialismo dialético, constitui-se de fenômenos materiais e fenômenos espirituais (ideais), estes últimos produzidos na consciência, no cérebro humano, de forma criativa. O marxismo estuda os fenômenos sociais que estão fora de nossa consciência, como as políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas. Compreendemos que a história é dialeticamente produzida pela ação dos seres humanos sob determinadas condições materiais. Assim, analisamos o período histórico relacionado às políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas, a partir da totalidade representada pelo “modo de produção capitalista”. Este é constituído dialeticamente pelas relações sociais de produção de exploração e pelas

---

<sup>4</sup> MARX; ENGELS (2007).

forças produtivas, ou de produção. Para Triviños (1987):

*As relações de produção não podem ser separadas das forças de produção, seus hábitos de trabalho. Podem ser relações mútuas de cooperação, de submissão [exploração] ou de um tipo de relações que signifique transição entre as formas assinaladas. São os vínculos que se estabelecem entre os homens (p. 52).*

Como as relações sociais de produção são de exploração, temos a sociedade dividida entre duas grandes classes sociais, a dos exploradores, opressores, representados pelos proprietários dos meios de produção, apropriadores da mais-valia do trabalho humano, que é a diferença entre o valor resultante do trabalho produzido e o salário pago ao trabalhador, a burguesia; e a dos explorados, oprimidos, representados pelos não-proprietários dos meios de produção, “tudo o que os homens empregam para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, energia, matérias-químicas, etc.)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 52), necessários à sobrevivência, trabalhadores livres e assalariados.

Marx resume a metodologia dialética materialista em duas etapas: a da investigação e a de exposição. O método de investigação tem duas fases: a do concreto sensível ou figurado e a abstração ou análise. O método de exposição, por sua vez, tem apenas uma fase: o concreto lógico.

O concreto sensível é o nosso conhecimento mais imediato do fenômeno material social, de natureza empírica ou não-sistemática por leituras, informações e/ou de outras fontes. Este, ao estar dentro de um conjunto de fenômenos materiais sociais, precisou ser separado para o nosso estudo. Para aprofundar o conhecimento do nosso fenômeno material social, necessitamos avançar uma nova etapa: a abstração ou análise.

Nesta etapa, distinguimos as partes que integram o nosso fenômeno material social como, por exemplo, o Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha – CME, a Secretaria Municipal de Educação – SMED, as escolas, os gestores (supervisores escolares), os professores, o currículo, as leis educacionais, e qual delas seria a essencial, no caso da educação: o currículo, e que, assim, determina as outras. Ao mesmo tempo, estudamos a origem e o desenvolvimento do nosso fenômeno material social, bem como realizamos um aprofundamento na revisão de

literatura. Assim, partindo da realidade histórica atual, suas propriedades e objetivos, aprofundamo-nos analiticamente nas contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com gestores educacionais municipais e escolares (a Secretária Municipal de Educação e a Presidente do Conselho Municipal de Educação – CME e os supervisores das escolas) e questionários mistos (estruturados, com questões abertas e fechadas) com os professores das séries finais das escolas E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Getúlio Vargas e E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens. No tocante à base documental de nossa pesquisa, também analisamos a legislação brasileira (federal, estadual e municipal) que versa sobre as bases educacionais como: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e bases da educação no Brasil LDB – 9.394/96; o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do Ministério da Educação do Brasil; os Planos Nacional e Municipal de Educação; o Documento Final da Conferência Nacional de Educação CONAE/2010; a II Constituinte Escolar Municipal de Cachoeirinha (2010); os Projetos Político-Pedagógicos e os Regimentos Escolares das escolas E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Getúlio Vargas e E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens.

Por fim, na etapa do método de exposição, chamada de concreto lógico, que é esta dissertação, contextualizamos historicamente as políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas, a partir das condições materiais, políticas e culturais. Em seguida, identificamos as concepções histórico-político-ideológicas que envolvem as políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira. A partir daí, buscamos demonstrar as contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas.

Concluimos nosso trabalho destacando alguns pontos importantes para o debate sobre as bases teórico-metodológicas das políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira, em Cachoeirinha/RS.

Em nossa pesquisa qualitativa<sup>5</sup>, selecionamos três (3) escolas: a E.M.E.F. Portugal, a E.M.E.F. Getúlio Vargas e a E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens, que reproduziam os mesmos resultados contraditórios do município de Cachoeirinha/RS no IDEB, e realizamos um estudo de caso, “que é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e a abrangência da unidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.133-134). A população está composta por setenta e nove (79) professores das séries finais das escolas E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Getúlio Vargas e E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens. Nossa amostra é intencional, não-probabilística, na qual selecionamos vinte e um (21) professores, sendo sete (7) docentes de cada uma delas, que estão lecionando nas escolas; além dos seguintes gestores educacionais municipais e escolares: três (3) Supervisoras Escolares, sendo uma (1) de cada escola, responsável pelas séries finais; a Presidente do Conselho Municipal de Educação – CME e a Secretária Municipal de Educação. Entre os professores, nós procuramos investigar, prioritariamente, aqueles regentes dos seguintes componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Educação Física e Geografia, que comporiam nossa seleção dos sete (7) docentes. Porém, houve dificuldade em seguir exatamente o nosso critério, por falta de disponibilidade do total dos mesmos nas escolas por: ausência ou negativa em participar da pesquisa. Então, os componentes curriculares que tiveram representação, em nossa pesquisa, em todas as escolas foram: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Educação Física; e os que se alternaram entre as escolas foram: Artes, em duas (2) escolas; e Geografia, Língua Estrangeira Inglesa, Filosofia e Ensino Religioso em uma das escolas selecionadas. Os questionários mistos dos professores foram entregues, respondidos e devolvidos no mesmo turno em que fomos autorizados a proceder nossa investigação nas escolas; ou seja, em três (3) quartas-feiras, uma

---

<sup>5</sup> “No marxismo, podemos entender a pesquisa qualitativa como estudo das propriedades dos fenômenos materiais” (TRIVIÑOS, 2005, p.4).

para cada escola, dia de horários especiais e reduzidos devido à realização das Horas de Estudo, o que proporcionava a presença de quase todos na e da escola, além de ser um dia com um tempo mais disponível para alguns professores.

As entrevistas semi-estruturadas<sup>6</sup> e os questionários mistos<sup>7</sup> foram focalizados por meio de uma análise de conteúdo, com base em Bardin (1977). Categorizamos, empiricamente, as políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira, em Cachoeirinha/RS, nas séries finais das escolas E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Getúlio Vargas e E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens. Construímos, empiricamente, sete (7) categorias<sup>8</sup>, dividindo-as em cores, nas análises das entrevistas semi-estruturadas com os gestores educacionais municipais e escolares e dos questionários mistos com os professores.

#### CATEGORIAS EMPÍRICAS CONSTRUÍDAS:

1. AVALIAÇÃO (amarelo): categoria referente às concepções e práticas educativas avaliativas próprias das escolas municipais de Cachoeirinha/RS (conselhos de classe, instrumentos de avaliação, etc).
2. QUALIDADE (verde): categoria referente às concepções e práticas educativas relacionadas à qualidade educacional próprias das escolas (projetos escolares, descrição processual, etc) .
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS (azul): Categoria referente às políticas educacionais próprias do município de Cachoeirinha/RS (Reuniões de Supervisores, Musicação Inclusão, etc).

---

<sup>6</sup> “Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVINÓS, 1987, p. 146).

<sup>7</sup> Denominamos de questionário misto por envolver questões estruturadas com possibilidades de respostas abertas (dissertativas) e fechadas (objetivas).

<sup>8</sup> “As categorias refletem as propriedades essenciais, universais, comum, a todos os objetos fenômenos e coisas. Noutras palavras, a propriedade essencial que reflete a categoria está em todos e cada um dos objetos que abrange e não se refere a um objeto, ou a um grupo maior ou menos de objetos, fenômenos e coisas”. Existem categorias filosóficas, que estão em todos os fenômenos materiais, como as da Dialética Materialista; categorias científicas que pertencem a campos específicos do conhecimento, como o Materialismo Histórico nas ciências sociais; e as categorias empíricas, que são construídas na análise das fontes de pesquisa (TRIVINÓS, 2005).

4.POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS (rosa): Categoria referente às políticas educacionais nacionais relacionadas à avaliação educacional em larga escala escolar básica nacional (ex. Programa Mais Educação).

5.AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NACIONAL (vermelho): categoria referente às políticas nacionais de avaliação em larga escala da qualidade educacional básica brasileira (ex. Prova Brasil e IDEB)

6.VISÃO DA EDUCAÇÃO (cinza): categoria referente às visões gerais sobre educação externadas pelos entrevistados nas entrevistas.

7.GESTÃO (branco): categoria referente às questões relacionadas diretamente à gestão educacional (orçamentos, etc.)

Como a contradição é a categoria filosófica mais importante da dialética, ela é a fonte do movimento dos fenômenos materiais sociais, o nosso dever fundamental nesta etapa foi o de encontrar os pólos-opostos, contrários, nos fenômenos materiais educacionais. Assim, almejamos a descoberta das contradições que colocam em movimento e desenvolvimento o fenômeno material educacional.

## 2.1 Problema de Pesquisa

Que contradições existem nas políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas?

## 2.2 Hipótese

Existem contradições nas políticas educacionais relacionadas ao processo de a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de



suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas, como:

- Políticas Educacionais Nacionais X Políticas Educacionais Municipais
- Teoria X Prática;
- Quantidade X Qualidade;
- Avaliação Externa de Larga Escala X Avaliação Interna da Escola.

### 2.3 Questões de Pesquisa

- 1- Quais as concepções sobre as políticas educacionais relacionadas com avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, das séries finais, dos gestores municipais educacionais, dos supervisores escolares e professores das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas?
- 2- Como os gestores municipais educacionais de Cachoeirinha/RS, os supervisores e professores das suas escolas municipais de Ensino Fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas, compreendem e avaliam as políticas educacionais relacionadas com a avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar básica?
- 3- Como gestores municipais educacionais de Cachoeirinha/RS, os supervisores e professores das escolas municipais de Ensino Fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas, compreendem e avaliam o impacto das políticas educacionais relacionadas com a avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar básica?



4- Que práticas educativas podem ser identificadas como desdobramentos relacionados à avaliação em larga escala da qualidade da educação das escolas municipais de Ensino Fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas?

## 2.4 Objetivos

1- Conhecer, descrever e analisar as concepções sobre as políticas educacionais relacionadas com avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e das escolas municipais de ensino fundamental, em especial, das séries finais, dos gestores municipais educacionais, dos supervisores escolares e professores das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas;

2- Interpretar, explicar e compreender as contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas com a com a avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e das escolas municipais de ensino fundamental, em especial, das séries finais, nas concepções dos gestores municipais educacionais, dos supervisores escolares e dos professores das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas;

3- Identificar, analisar e interpretar as práticas educativas que são desdobramentos relacionados à avaliação em larga escala da qualidade da educação das escolas de municipais de Ensino Fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Antes de abordarmos diretamente a temática das políticas educacionais do processo de avaliação em larga escala da educação básica brasileira, trataremos de expor nosso entendimento sobre algumas categorias e modalidades referentes à política educacional de avaliação. Primeiramente, de forma ampla, entendemos que “as políticas públicas de caráter social como as educacionais (políticas educacionais) são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (SHIROMA, 2002, p. 9), e que a:

[...] avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 1998, p.44).

Werle (2010, p. 22) diz que a avaliação externa “pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais”. Assim, a autora distingue a *avaliação externa* da *avaliação de larga escala*, definindo esta última como:

[...] um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. O interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é “em larga escala” é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência (WERLE, 2010. p.22).

Nosso entendimento sobre a categoria de qualidade baseia-se na dialética materialista, na qual esta se correlaciona com a de quantidade, pois estas são interdependentes uma da outra. Qualidade é o conjunto de propriedades que revelam o que a coisa é; estas são a qualidade da formação material. Porém, a qualidade constitui-se não só das propriedades que permitem distinguir uma coisa da outra, mas também das propriedades que indicam as semelhanças entre as coisas. Já, a categoria da quantidade refere-se àquelas propriedades que revelam a

grandeza dos fenômenos materiais. A qualidade foi conhecida, primeiro pelo homem; posteriormente, são determinadas as propriedades que definem a quantidade do objeto. Só tardiamente, o homem descobriu a relação dialética que existe entre a quantidade e a qualidade, que permite que uma se transforme na outra e vice-versa. Por fim, qualidade e quantidade são unidades do singular, do geral e do particular (TRIVIÑOS, 2005).

A partir destas definições categoriais sobre as diversas modalidades avaliação e qualidade, podemos contextualizar a temática das políticas educacionais relacionadas à avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira.

Estamos vivendo numa nova fase do modo de produção capitalista mundial. “A globalização caracteriza o atual período de evolução do sistema capitalista (...) com manifestações na economia, na política, nas atividades culturais e nos comportamentos sociais (...) e tem sua base material na terceira revolução tecnológica” (GORENDER, 1995, p. 93), iniciada após a Segunda Guerra Mundial e universalizada a partir da Queda do Muro de Berlim, em 1989, e do fim da União Soviética – URSS, em 1991, e que avança com a informática, as telecomunicações, a biotecnologia, a invenção de novos materiais etc.

Este mundo capitalista globalizado atual oferece a uma (pequena) minoria um acesso quase ilimitado de possibilidades nunca antes imaginado, enquanto a maioria dos seres humanos sofre com a desigualdade, a fome e a miséria, ficando excluída dos benefícios materiais e espirituais. O historiador Eric Hobsbawn (1995), no final do seu livro *Era dos Extremos: o breve século XX - 1914-1991*, dizia que não sabemos para onde vamos, mas sabemos o que nos trouxe até aqui e, se continuarmos os rumos do passado e do presente para o novo milênio, vamos fracassar. E o preço deste fracasso será a escuridão. Sendo que o novo milênio já é uma realidade, resta-nos saber até quando iremos seguir nos rumos do passado e do presente?

“A aceleração do ritmo de avanço da globalização e da revolução tecnológica relaciona-se com os fatores depressivos em curso no sistema econômico capitalista, a partir de 1973 (...), quando ocorre o primeiro choque do petróleo” (GORENDER,

1995). No fim da década de 1970, tivemos um segundo choque do petróleo, trazendo uma nova recessão, mais grave, que afetou os países desenvolvidos, começando pelos EUA, e difundiu-se para os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Adicione-se a isso o esgotamento do chamado modelo fordista e a difusão mundial do modelo japonês de organização do trabalho e da produção.

O neoliberalismo, a política desta nova fase globalizacional capitalista, também “nasceu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação veementemente teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9). O texto originário é *O Caminho da Servidão*, de Friederich Hayek, escrito em 1944, que visava combater o keynsianismo e o solidarismo, lançando as bases de um outro tipo de capitalismo. Para Hayek e seus companheiros:

[...] o Estado de bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo [...]. As raízes da crise do modelo econômico pós-guerra de 1973, para os neoliberais, “estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos (...), que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (ANDERSON, 1995, p. 9-10).

A solução seria a manutenção de um Estado forte para romper o poder dos sindicatos, controlar e diminuir os gastos sociais, sendo a estabilidade monetária sua principal meta. A construção da hegemonia neoliberal se deu ao longo da década de 1970. A sua primeira experiência histórica contemporânea foi no Chile, em meio à ditadura de Pinochet, porém, sob a influência da doutrina monetarista-liberal de Milton Friedman e da Escola de Chicago. Mas foi somente com a eleição de Margaret Thatcher, na Inglaterra, em 1979, que surgiu a oportunidade, e tivemos “o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos” (Anderson, 1995) Adiante, quase todo norte ocidental europeu também virou à direita. Nos anos 1980, podemos observar o triunfo da ideologia neoliberal na Europa e na América do Norte.

As soluções propostas pelos neoliberais criaram um alto nível de

desemprego, aplastaram greves, criaram uma nova legislação antissindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente, se lançaram num amplo programa de privatização. Esta nova liberalização da economia pôs fim a vários direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora ao longo do século XX. Assim, as reformas estruturais calcadas no ideário neoliberal do Estado mínimo diminuíram o atendimento aos direitos sociais e humanos, numa estratégia conjugada envolvendo desregulamentação, descentralização e privatização.

Na América Latina, Chile e Bolívia, foram experiências neoliberais isoladas quase até o final da década de 1980, quando iniciou uma verdadeira onda continental em direção ao neoliberalismo com: Salinas, no México, em 1988; seguida de Menem, na Argentina, e Carlos Andrés Pérez, na Venezuela, ambos em 1989; depois com Fujimori, no Peru, em 1990. Por fim, ironicamente, o capitalismo avançado, em 1991, entrou novamente numa profunda recessão.

O discurso neoliberal no Brasil começou a se afirmar e a fincar raízes nas eleições presidenciais de 1989. Ainda atolado num problema inflacionário que parecia insolúvel, mas ao mesmo tempo esperançado com as conquistas expressadas na nova constituição que fora elaborada num ano antes, o país ficou dividido entre o discurso 'liberal-social' de Collor e o discurso 'popular e democrático' de Lula e do Partido dos Trabalhadores (PAULANI, 2006, p. 88).

A vitória de Collor traz à tona uma agenda de transformações neoliberais como projeto de modernização do país, que teve uma vida breve até seu *impeachment*, mas que seguiu sua concretização pelo futuro presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC, ex-ministro da Fazenda de Itamar Franco, que se vitorizou, em 1994, no embalo do Plano Real. O projeto de FHC conformou-se num grande plano de privatizações e numa abertura substancial da economia. Este projeto havia começado com Collor, passou por Itamar Franco e continuou com Lula. O discurso neoliberal conseguiu ganhar força num país recém redemocratizado, com um movimento social ativo que ainda festejava as conquistas legais sociais da Constituição de 1988. Desde Collor, começou a vigorar o mantra neoliberal que continha a necessidade da diminuição do Estado, da privatização de empresas estatais, do controle de gastos públicos, da abertura da economia, entre outros. Como retorno destas medidas, prometia-se a inserção no mercado global, desenvolvimento sustentado, manutenção da estabilidade do Real, distribuição de

renda, evolução tecnológica, enfim, a modernização do país.

Desde o Plano Real, vivemos num sentimento difuso, que Paulani (2006, p. 91) define de “‘emergência econômica’, no sentido de exceção, que acompanha a emergência do país como promissor mercado financeiro. Tudo se passa como se aos poucos estivesse sendo decretado um estado de exceção econômica, o que justifica qualquer barbaridade em nome da necessidade de salvar o país”. Também nesse contexto surgiu negociada com o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF (Lei Complementar nº 101 de maio de 2000), que podemos criticamente chamá-la de Lei da Irresponsabilidade Social.

Por um lado, o propósito da LRF era e é estabelecer uma hierarquia nos gastos públicos que coloca em primeiríssimo e indispensável lugar o credor financeiro em detrimento da alocação de recursos com fins distributivos (políticas de renda e políticas públicas de modo geral) e da viabilização de investimentos públicos. Por outro lado, a ‘austeridade fiscal’ da LRF, que exige de prefeitos e governadores esse tremendo aperto e a redução impiedosa dos gastos na área social, não impõe nenhum controle ou sanção aos que decidem a política de juros e elevam a dívida pública do país em favor dos credores nacionais e internacionais (PAULANI, 2006, p. 92).

O sistema previdenciário brasileiro, então monopólio do Estado, marcado por um regime de solidariedade intergeracional (quem trabalha gera renda para quem não trabalha), sustentado no crescimento, no emprego e rendimento salarial dos trabalhadores, foi acusado de que iria produzir déficit cada vez maiores até a total insolvência do Estado. Assim, FHC em 1998, começou a mudar aquele sistema, aumentando os prazos de contribuição e o limite de idade para a requisição dos benefícios, além de estabelecer tetos extremamente achatados para seu pagamento. Isto gerava a necessidade de uma previdência complementar privada, há tempos reivindicada pelo sistema financeiro.

Na previdência privada, o regime é de capitalização e não existe solidariedade intergeracional. Porém, FHC não completou toda sua reforma neoliberal do sistema previdenciário, pois a mesma restringiu-se aos trabalhadores da iniciativa privada. No setor público, o projeto de reforma previdenciária nos moldes neoliberais foi levado a cabo pelo primeiro governo de Lula que, a exemplo de FHC, ampliou o período de contribuição, a idade, o tempo de trabalho e

estabeleceu tetos achatados para o pagamento dos benefícios. Estas medidas foram defendidas por Lula em nome do 'ajuste fiscal' que, juntamente com uma ampla publicidade, conseguiram identificar o funcionalismo público como os vilões e, ao mesmo tempo, difundir a idéia de que a reforma objetivava somente fazer 'justiça social'.

Tudo isto foi feito, tendo como importante papel o 'discurso neoliberal' que prometeu a modernização do país de uma forma sustentada, convencendo um país cheio de planos de soberania e desenvolvimento a embarcar numa dita inescapável austeridade para com seus gastos sociais, em nome de um estado de 'emergência econômico' do país como promissor mercado financeiro.

A armação do estado de emergência econômico que presenciamos foi, assim, condição de possibilidade para que nossa relação com o centro passasse da dependência tecnológica típica acumulação industrial à subserviência financeira típica do capitalismo rentista. No caso da etapa anterior, já nos estertores do modo fordista de regulação, seu momento final exigiu no Brasil um estado de exceção jurídico. No caso da etapa contemporânea, de dominância financeira, a normalidade jurídica exige o estado de emergência econômico (PAULANI, 2006, p. 96).

Fazendo um balanço provisório do neoliberalismo, ainda no início dos anos 1990, Perry Anderson sentenciava:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um domínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes (ANDERSON, 1995, p.23).

Na educação, em específico, o Banco Mundial - BIRD suplantou a UNESCO na década de 1990, fazendo parte da estratégia do "Consenso de Washington" de conduzir a educação da América Latina ao ideário neoliberal. O neoliberalismo remete ao Consenso de Washington, que definiu as reformas consideradas necessárias à América Latina.



Na América Latina, essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2008, p.428).

A internacionalização de políticas educativas de organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial - BIRD e a OCDE, iniciou na década de 1980, mas concretizou-se principalmente a partir dos anos 1990:

[...] a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE tiveram, nas décadas de 1980 e 1990, visões muito semelhantes acerca do que implica estar bem formado para a era da informação. Os estudantes devem preparar-se para o mercado de trabalho, no qual precisam dominar tecnologias complexas e demonstrar criatividade, inovação e adaptabilidade (UNESCO, 1996). Além disso, dada a velocidade com que são gerados novos conhecimentos e o “fato” de que as tecnologias evoluíram de forma rápida e permanente, estas organizações enfatizam a necessidade de um sistema de educação permanente (lifelong learning) (UNESCO, 1996; WORLD BANK, 1995). [...] As pessoas devem aprender de forma contínua ao longo de suas vidas, adaptando-se permanentemente às exigências instáveis do mercado de trabalho – cada vez mais afetado pelas mudanças tecnológicas (PAPADOPOULOS & OECD, 1994; UNESCO, 1996; WORD BANK, 1995).

Ao mesmo tempo, a educação permanente implica ser fundamental que as crianças e jovens recebam uma educação básica de qualidade, na qual possam adquirir uma série de habilidades fundamentais que permitam aprender ao longo de toda a vida (PAPADOPOULOS & OECD, 1994; UNESCO, 1996). Uma vez mais, não parece haver demasiada discrepância entre o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE a respeito de quais são as habilidades fundamentais. Em primeiro lugar, se diz que os conteúdos vocacionais ou profissionais devem ser abandonados no currículo. Este deve concentrar-se, por outro lado, na transmissão de uma série de competências básicas gerais que todo sistema educativo deveria fornecer a seus alunos: a comunicação, a criatividade, a flexibilidade, aprender a aprender, o trabalho em equipe e a solução de problemas (PAPADOPOULOS & OECD, 1994; UNESCO, 1996; WORD BANK, 1995). Finalmente, com as mudanças velozes e permanentes que a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE prediziam ser lideradas pela mudança tecnológica, a ciência e a tecnologia devem ocupar um lugar central no currículo, junto com a matemática, a leitura e a escrita (BEECH, 2009, p.40-41).

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas passam a assumir, no próprio discurso, o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, se defende também uma educação com primazia da iniciativa privada e regida pelas leis do mercado.

A metamorfose do “aprender a aprender” do escolanovismo, de acordo com Saviani (2008, p.441-442), permite-nos a denominação de neo-escolanovismo, junto



com sua outra face da pedagogia das competências. No Brasil, a adoção neotecnicista do Toyotismo, que flexibiliza o processo, desloca o controle do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo na educação.

Para Kuenzer (2005, p.91-94), uma das expressões da pedagogia da exclusão dominante é a “inclusão excludente”, que consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, nessa meta quantitativa, a política educacional lança mão de mecanismos como: ciclos, progressão continuada, classes de aceleração que permitem às crianças e jovens um maior número de anos na escola, sem aprendizagem efetiva. Com isso, apesar de incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Assim é a “inclusão excludente” e desenha-se a pedagogia da exclusão, preparando os indivíduos para se tornarem empregáveis, visando não serem excluídos; mas se não se empregarem, terão sido ensinados a introjetar a responsabilidade por sua própria condição de excluídos.

Na avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira, o Banco Mundial orientou a adoção de critérios gerenciais e de eficiência, buscando alcançar uma “qualidade da educação”. Assim, surgiu o SAEB em meados de 1990, como política pública educacional: o “principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (INEP, 2002, p. 9). Atualmente, o principal indicador de qualidade da educação básica brasileira é o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, que combina o desempenho dos alunos na Prova Brasil, o SAEB e os índices da taxa de aprovação das escolas.

Com base na ideologia neoliberal, a culpa dos resultados insatisfatórios nas

avaliações em larga escala da qualidade educacional básica brasileira é das escolas e dos professores:

Esse discurso da política pública brasileira dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho (COELHO, 2008, p.231).

Almerindo Janela Afonso (2001) analisou as reformas educativas e a avaliação educacional no contexto internacional. Sua hipótese é que as reformas foram estratégias para ajudar o Estado a fazer a gestão da crise; os resultados falhos permitem “crise na gestão da crise”. *Accountability* significa prestação de contas, transparência e responsabilização pela gestão dos recursos e pelo desempenho. Quarenta e oito grandes educadores dos EUA assinaram um documento a fim de que os resultados das avaliações fossem usados só para o ensino e a aprendizagem, e não para sanções ou prêmios.

Estudo publicado em 1991, sobre EUA nas décadas de 1970 e 1980, mostrou: primeiro, à medida que os testes ganham força para decisões estratégicas, existe a tendência a inflacionar seus resultados; segundo, testes são de habilidades básicas e desestimulam métodos mais participativos, problematizadores; terceiro, em muitos casos, se penaliza o aluno que mais necessitaria de ajuda, ao separá-lo, por exemplo; quarto, currículos, testes e materiais padronizados levam a um esvaziamento do papel do professor (BIERLEN, 1993 apud CAMPOS, 2000).

Essas críticas levaram às avaliações chamadas de desempenho, que pretendem captar processos cognitivos complexos e fornecer resultados mais personalizados. No entanto, seu maior custo e dificuldades de implantação tornam ainda distante esta proposta da maioria dos sistemas escolares.

### 3.1 O Estado-Avaliador

A Centralidade da avaliação no contexto das políticas educativas contemporâneas remonta ao “renascimento conservador e neoliberal” ocorrido nos

anos 1980/90 com a ascensão da chamada Nova Direita nos países centrais como Inglaterra e EUA. A partir daí, houve uma redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia de mercado, que se tornaram dois vetores essenciais dessas mudanças, e é por intermédio deles que Janela Afonso (1999) nos ajuda a elucidar sociologicamente o papel da avaliação educacional. A compreensão das mudanças econômicas e políticas em países centrais, onde ocorreu mais cedo o renascimento conservador e neoliberal, é fundamental para se perceber as implicações destes acontecimentos em termos de reformulação das políticas educativas e avaliativas.

Nas décadas de 1980 e 1990, uma das características dos países capitalistas centrais foi a emergência das políticas da chamada Nova Direita. A singularidade dessas políticas da Nova Direita estava na combinação de defesas, da liberdade econômica, do não-intervencionismo e da descentralização, típicas da tradição liberal, com a autoridade do Estado, a Centralização e a Intervenção, de tradição Conservadora. Os neoliberais enfatizavam liberdades de escolha, do indivíduo, de mercado, Estado mínimo e *laissez-faire*. Já, os neoconservadores propugnavam o autoritarismo Social, uma sociedade disciplinada, a hierarquia, a subordinação, a nação e o governo ou Estado forte.

O Estado limitado, mas forte, produziu um desequilíbrio em favor do Estado em detrimento ao livre mercado. Isto tornou-se um paradoxo do Estado neoliberal: “O Estado tem se tornado mais poderoso sob políticas neoliberais de mercado” (AFONSO, 1999, p. 141). Em países capitalistas centrais, o mercado não ressurgiu como um processo espontâneo, mas como um sistema promovido e controlado pelo Estado. Nos países de capitalismo avançado, o Estado autoritário foi responsável pela imposição neoliberal do mercado. Assim, a convergência neoliberal e neoconservadora redefiniu o papel do Estado capitalista, redesenhando as fronteiras tradicionais entre o público e o privado e a relativa autonomia do Estado. Daí, surge a centralidade do conceito de *Quase-mercado*<sup>9</sup>. E no caso específico do *Quase-*

---

<sup>9</sup> Na definição de Lê Grand (...) quase-mercados são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes. Assim, por exemplo, as organizações competem por clientes, mas não visam necessariamente a maximização dos seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam a certos agentes a sua representação no mercado (cf.

*mercado* educacional, cabe salientar que:

[...] o mercado em educação não é o mercado clássico da concorrência perfeita, mas um mercado cuidadosamente regulado e com controles rígidos (RANSON 1993, p.338). [...] acrescenta R. Hatcher (1994, p. 45), ‘a educação distingui-se não só do setor privado como também de outras áreas do setor público pelo fato de os poderes do Estado, que mantém o mercado, se entrelaçarem com os outros poderes que controlam o próprio conteúdo da educação’. É, aliás, essa combinação específica de regulação do estado e de elementos de mercado no *domínio público* que, na nossa perspectiva, explica que os governos da *nova direita* tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo (AFONSO, 1999, p. 144-145).

Afonso (2010) refere-se à expressão de quase-mercado como a introdução da lógica e valores de mercado no sistema público estatal, que não são exatamente “mercado”; ao contrário da ideia de mercado educacional, que seria mais adequada à concorrência, e outras iniciativas, entre escolas privadas que visem objetivamente ao lucro. Considerando a democratização na escola pública, o autor português acredita que, possivelmente, as lógicas de quase-mercado podem ser piores que as próprias lógicas de mercado, porque, travestidas do discurso da igualdade de oportunidades, reproduzem, na maioria das vezes, as desigualdades sociais e educacionais. E “podendo, portanto, serem implantadas no setor público sob a suposição de induzir melhorias. (...) no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a elas são as políticas de avaliação” (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 877). Os sistemas de avaliação centrados nas aferições de medidas de desempenho e na fiscalização tornam-se regulações governamentais para a ideia dos quase-mercados.

De parte dos neoliberais, segundo Afonso (2010), podemos dizer que a crítica ao monopólio estatal da educação vem sendo combatida através da perspectiva das famílias ou indivíduos terem a “liberdade da escolha educacional”. A escolha escolar converge com os neoconservadores no valor e centralidade dados às famílias na educação dos seus filhos; de outro lado, é estruturante para os neoliberais, porque sem ela não existe a possibilidade de mercado competitivo ou quase-mercado

educacional. Assim, a crescente pressão da sociedade pela “escolha educacional” termina por privilegiar os testes standardizados e os exames nacionais (avaliações em larga escala) e a divulgação pública dos rankings e resultados escolares.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a avaliação tornou-se essencial na promoção de *quase-mercados* tanto na educação como nos espaços mais amplos do próprio *domínio público*, espaço coletivo social, responsável pela preservação e atendimento a valores como igualdade, justiça e cidadania. Porém, ainda encontram-se ameaçados estes e outros valores do domínio público devido à introdução de lógicas privadas e mercadológicas, viabilizadas pelo uso de certas modalidades de avaliação como estratégias políticas e administrativas.

Num estudo sobre políticas públicas inglesas de 1983 a 1989, Mary Henkel (apud AFONSO, 1999, p.147), mostrou que:

[...] o governo identificou a avaliação como uma componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada” (cf. HENKEI 1991a, p.9). Desse modo, a avaliação reaparece claramente relacionada com as funções gestionárias tendendo a ser, como refere E. House (1993, p.x), uma ‘avaliação centrada na eficiência e na produtividade sobre o controle direto do Estado’. Considerando esses vetores, torna-se agora mais evidente a razão pela qual, no período de análise, uma das mudanças importantes, tanto fora como dentro do contexto educacional, foi precisamente a ênfase genérica na avaliação dos *resultados* (e produtos), e a consequente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e dos fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas.

Ainda, segundo Afonso (1999), os estudos de David Osborne e Ted Gaebler defenderam que “quando as instituições são financiadas de acordo com os resultados, elas tornam-se obsessivas em relação a seu desempenho”; e o relatório *Reinventar a Administração Pública*, dirigido pelo então vice-presidente dos EUA Al Gore, mostrou-se influenciado por aqueles estudos ao afirmar que:

O nosso caminho é claro: temos que transitar de sistemas que responsabilizam as pessoas por processos, para sistemas que as tornam responsáveis por resultados” (AL GORE, 1994, p. 55). [...] De acordo com esses pressupostos, sem resultados mensuráveis (que devem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização (*accountability*) credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços [...] (p.147).

No tocante às políticas educativas, coube a conciliação do *Estado-avaliador*<sup>10</sup>, interessado em impor um currículo nacional e controlar os resultados acadêmicos ou produtos, com a *filosofia de mercado educacional*, preocupada com a diversificação da oferta e na competição entre escolas. Tendo a avaliação como um vetor chave nesse processo, restava definir qual o modelo que serviria à obtenção conjugada daqueles objetivos.

Apesar do modelo teórico da avaliação normativa ser considerado o mais coadunado com a ideologia do mercado, e a literatura neoliberal educacional, como *Politics, markets, and America's schools* de Chubb e Moe (1990), ter defendido este modelo estandardizado, foi o modelo da avaliação estandardizada criterial (ou avaliação de larga escala), que visava ao controle de objetivos previamente definidos (resultados ou produtos), um dos traços marcantes na implementação da agenda educacional da *nova direita*. A introdução, pois, deste modelo avaliativo possibilitou a expansão do Estado, e a publicação dos resultados das mesmas promoveu a expansão do mercado. Assim, ao analisarmos as mudanças nas políticas educacionais avaliativas dos anos de 1980/90, nos países capitalistas centrais, evidenciamos, por um lado, a emergência de um Estado-avaliador, e, por outro, a introdução de mecanismos de mercado.

A adoção da avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados (mesmo modelo da avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira, que torna público seus resultados através da Prova Brasil e do IDEB) evidencia o paradoxo do Estado neoliberal, que controla mais de perto os resultados escolares ou o produto educacional, aumentando seu poder estatal ao tornar-se um Estado-avaliador; e, ao mesmo tempo, publicitando os resultados escolares com os

---

<sup>10</sup> A partir da década de 1980, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por governos neoconservadores e neoliberais de países centrais, começou a ser traduzido pela expressão 'Estado avaliador' (cf. NEAVE 1988; HENKEI 1991b; O'BUCHALLA 1992; HARTLEY 1993). Para diferentes autores, essa expressão quer significar em sentido mais amplo, que o Estado adotou um *ethos* competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por *neodarwinismo social*, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos *resultados ou produtos* dos sistemas educativos. No caso da educação, essa preocupação com o *produto*, mais do que com o *processo*, implica formas de avaliação específicas, como retorno aos exames nacionais, à avaliação aferida ou a outras modalidades de avaliação externas (cf. AFONSO 1994, 1995a)" (AFONSO, 1999, p. 157).

pais, consumidores ou clientes escolares, redefine as fronteiras estatais tradicionais entre o público e o privado, empoderando o mercado e enfraquecendo o Estado. Produz-se, assim, um mecanismo de *quase-mercado* em que o Estado impõe conteúdos e objetivos educacionais através de currículos e avaliações nacionais, mas permite que o mercado controle os resultados ou produtos do sistema educativo.

Como contraponto, em busca de uma perspectiva avaliativa menos reguladora, por parte do Estado e do mercado, e mais emancipatória, centrada na comunidade, Afonso (1999) defende que “só a avaliação formativa, como ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjetivamente validada” pode promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação. Da mesma forma:

[...] repolitizar as agendas educacionais é cada vez mais urgente e indispensável para o fortalecimento de todas as capacidades de resistir e de pensar alternativas a esta mercadorização global da educação, que é, em algumas das suas dimensões, um novo e importante instrumento de acumulação capitalista com consequências perversas previsíveis (AFONSO, 2010, p. 1150-1151).

### 3.2 Política Educacional no Brasil desde os Anos 1990

No seguimento do nosso projeto de pesquisa, torna-se importante o entendimento da educação no contexto das transformações sociais e políticas internacionais e nacionais do modo de produção capitalista. Para isto, valeremo-nos da obra de Peroni (2003), o qual entende que, no Brasil, em especial, as reformas educacionais se deram em duas frentes: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e através dos chamados Planos Setoriais e decretos legais do Executivo.

Na década de 1990, na América Latina, houve o aprofundamento da sua inserção na globalização e a aplicação das políticas neoliberais. Refletindo este período histórico, a política educacional brasileira baseou-se em três aspectos (PERONI, 2003): o seu financiamento, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e a avaliação institucional (ou avaliação de larga escala). Isto se deu de acordo com a internacionalização das políticas neoliberais e com as



orientações dos organismos internacionais para os “pobres”. Observa-se também no caso estatal brasileiro uma contradição entre Estado máximo e mínimo. É o paradoxo do Estado neoliberal, que se reivindicou mínimo, mas tornou-se máximo em algumas das mais importantes políticas educacionais deste período. De um lado, ocorreu um processo de centralização pelo Governo Federal, controlando ideologicamente a educação via PCN e avaliação institucional (ou de larga escala); de outro, uma descentralização da oferta e dos recursos educacionais, desobrigando o Estado central do financiamento da educação básica. Esta descentralização veio acompanhada pelas privatizações, terceirizações e publicizações dos serviços públicos (transferindo a gestão do setor público para o privado). Podemos constatar tais mecanismos de descentralização, na elaboração dos projetos dos PCNs e do Sistema de Avaliação da educação Básica – SAEB.

No caso do Estado brasileiro, existiu uma luta ideológica, na sociedade e na política educacional, através da LDB. No caso particular da sociedade civil, para o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, a crise seria do Estado e não do Capital. Então, o governo FHC apresentou uma estratégia de “Reforma do Estado” brasileiro pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado – MARE, que elaborou uma proposta de Descentralização, como resposta à crise fiscal, objetivando a racionalização dos recursos e a atribuição à sociedade de políticas sociais que antes eram da alçada do Estado. Outra proposta do governo federal FHC para o enfrentamento da “crise” foi a atração de Capital especulativo com juros altos, aumentando as dívidas interna e externa, e tendo como consequência uma grande “crise fiscal” nos estados e municípios. O Estado era mínimo para as políticas sociais, porém tornava-se máximo para o capital. Na educação, especificamente, o Estado tornou-se máximo através do controle ideológico do currículo nacional via PCN e da avaliação de larga escala da qualidade da educação básica brasileira por meio dos produtos ou resultados educativos. Esta redefinição do Estado brasileiro, nos anos 1990, insere-se no contexto mundial de mudanças no modo de produção capitalista.

O Estado<sup>11</sup> tem como sua essência a base material e relacional dos indivíduos, mas concretiza-se através da vontade da classe dominante num dado

---

<sup>11</sup> Seguimos o conceito de Estado marxiano.



período histórico. O período histórico que estamos analisando tem como característica a reestruturação produtiva capitalista com a globalização, o neoliberalismo e a pós-modernidade. A partir do pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção *fordista* em massa exigia investimentos em capital fixo e demanda em condição de relativa estabilidade para tornar-se lucrativa. Assim o chamado Estado de bem-estar-social tinha atuação: no controle dos ciclos econômicos; com as políticas voltadas para o investimento público, com crescimentos da produção e do consumo em massa; na garantia do pleno emprego; na complementação do salário com seguridade social, assistência médica, educação e habitação; na regulação também dos acordos salariais e dos direitos dos trabalhadores na produção. Porém, este modelo de Estado de bem-estar-social não se concretizou socialmente da mesma forma em todos os países, pois os direitos sociais trabalhistas nunca atingiram a todos os trabalhadores, variando seu percentual de atendimento conforme a sociedade. No Terceiro Mundo, a situação social era ainda mais crítica, pois houve um ínfimo atendimento desses direitos sociais.

A crise deste modelo de Estado de bem-estar-social, *fordista*, aprofundou-se entre 1965 e 1973, quando era fundamental o cumprimento das obrigações estatais para a garantia de sua legitimidade na sociedade, sendo que a rígida produção restringia o lastro fiscal para investimentos públicos. A resposta através de uma política monetária gerou uma onda inflacionária e esgotou as finanças do Estado, agudizando crises como: a fiscal e a de legitimação.

Com o esgotamento do modelo fordista/taylorista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social, criaram-se diferentes estratégias de enfrentamento que alçaram o capitalismo mundial a um novo estágio mundial, que teve como características: “a mundialização do capital, a financeirização da economia, a reorganização produtiva de bases flexíveis, a remodelação da estrutura de poder e as novas formas de organização e gestão, tanto no setor privado quanto no público” (CARVALHO, 2009, p. 1140).

A profunda crise econômica e a crescente concorrência internacional levaram as empresas à busca de espaços mais amplos de acumulação com a globalização da economia e a reestruturação e reorganização da produção com a acumulação

flexível. Segundo Harvey (1989, p. 08-09), a acumulação flexível, em oposição à rigidez fordista, consiste na:

[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Naquele contexto de crise econômica, houve o acirramento da competição empresarial através de novas formas de racionalidade produtiva, reestruturação e controle de trabalho, bem como aumento do giro do capital e de fusões. Processava-se a nova forma de *acumulação flexível, toyotista*, de setores produtivos renovados que se confrontou com a rigidez do antigo modelo *fordista*. Esse processo envolveu aceleradas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto setorial e geográfica como nos serviços. O novo processo de acumulação flexível *toyotista* trouxe consigo um crescimento do desemprego estrutural formal aliado com o aumento dos empregos informais (parciais, temporários, subcontratuais).

Associamo-nos a Peroni (2003), na defesa da:

[...] tese de que o capitalismo vive uma crise estrutural e, por isso, as contradições estão mais acirradas. Nesse contexto, verificamos que a ofensiva neoliberal, que se caracteriza, justamente, como uma estratégia para superação dessa crise, utiliza-se, em larga escala, de sua ideologia para construir a ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo (p. 26).

Assim como o *fordismo* dependia de uma regulação sistêmica do Estado, chegando a superar o seu entendimento como sistema de produção em massa para o de um modo de vida, este novo momento histórico particular do modo de produção capitalista necessitava de uma ideologia para que suas particularidades fossem assimiladas e incorporadas. O neoliberalismo, então, irá se traduzir como a própria ideologia desta fase capitalista. No pós - Segunda Guerra Mundial, Hayek, principal teórico neoliberal polemizava com Keynes, que o sobrepujara o primeiro à época. Hayek só veio à cena mais tarde. Para ele, o mercado deveria ser protegido contra o Estado e as maiorias ou a democracia. Para o neoliberalismo, o voto decide sobre bens que não são seus, o que geraria um conflito com os proprietários dos meios de produção; e o excesso de democracia levaria à economia dirigida. Assim, o

liberalismo seria incompatível com a não-limitação democrática; o que aproximava os neoliberais dos conservadores, ao defender uma sociedade baseada nos valores da tradição para a organização da sociedade, bem como outras afinidades: o *anti-iluminismo*, a banalização das desigualdades e o conhecimento fragmentado, que eram consensuais entre as teorias neoliberal e conservadora. Hayek tinha como seus principais alvos o Estado de bem-estar-social e os países socialistas.

No Brasil, “o problema da eficácia administrativa torna-se questão central nos debates e nas reformas políticas dos anos de 1990, em meio aos quais o novo modelo de gestão pública que se apresenta é o gerencial” (CARVALHO, 2009, p.1145). A reforma do Estado brasileiro seguiu este modelo gerencial no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). No modelo gerencial, o governo agora financiaria resultados, adotando avaliações de desempenho e de rendimento, tornando público os resultados e classificando-os através de ranking. Na educação, os indicadores de rendimento e desempenho foram constituídos por meio do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e, hoje, pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. As avaliações são feitas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

A avaliação como instrumento de gestão educacional, além do controle dos resultados por meio do “estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação dos desempenhos, estímulo por meio de premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar” (Souza; Oliveira, 2003, p. 881), era o mecanismo para a indução da prestação de contas e à responsabilização pelos resultados. Assim, a avaliação traduziria-se num instrumento de controle, regulação e fiscalização. Orientaria os consumidores sobre as escolas consideradas como de qualidade, permitindo que o mercado pudesse livremente fazer suas escolhas. Desta forma, na visão neoliberal, os mecanismos de avaliação controlariam os serviços públicos para os seus clientes, divulgando seus resultados através de ranking e premiando com verbas e recursos as escolas com melhores rendimentos, a fim de estimular a competição e a responsabilização pelos resultados escolares.

A relação da gestão da educação com o modelo gerencial também se explicitou através de novos sistemas de regulação e controle criados pelo Estado.

No caso da avaliação, analisam-se os objetivos educacionais pelo controle dos resultados ou do produto, ao invés dos processos, diminuindo a interferência direta do Estado nas escolas; em troca, surge um controle mais flexível e sutil, caracterizando a transição do fordismo ao toyotismo.

A política educacional brasileira da década de 2000 ancorou-se justamente nos “elementos ressaltados pelo *gerencialismo*, [e] pôs ênfase na prática da *avaliação externa e em larga escala de resultados da educação básica*, consolidando-a como importante estratégia da administração central, induzindo-a em administrações subnacionais” (FREITAS, 2007, p. 514).

Bresser Pereira, então chefe do Ministério da Administração e Reforma do Estado no Brasil – MARE, em 1995, afirmou, no livro *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil* (1996) que o causador da crise do capitalismo, na atualidade, era o Estado, que no seu entendimento:

[...] Tinha-se tornado muito grande, aparentemente muito forte, mas de fato muito fraco, ineficiente e impotente, dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras do Estado, ou seja, no *rent seeking*<sup>12</sup> (PEREIRA, 1996, p.16 apud PERONI, 2003, p. 30).

Na realidade, a proposição de um estado mínimo referia-se a uma oposição às políticas sociais advindas do Estado de bem-estar-social, porque, no tocante ao capital, o Estado desejado era máximo para atuar na regulação das atividades do capital privado. Harvey (1989, p.158) destacou que os governos neoconservadores retiraram o seu apoio ao Estado de bem-estar-social, atacaram os salários dos trabalhadores e o poder sindical, difundindo a ideia de governos fortes e aplicadores de remédios amargos, impopulares, para a restauração das economias em crise. E, também, verificou-se que até os governos neoliberais mais comprometidos com o não-intervencionismo, tornaram-se grandes interventores em favor do grande capital, destacando a característica classista do Estado, como no exemplo brasileiro das verbas destinadas ao Programa de Estímulo à Reestruturação e ao

---

<sup>12</sup>*Rent seeking* é uma teoria das falhas do Estado elaborada pela Public Choice ou Teoria da Escolha Pública, também conhecida como Escola de Virgínia, que partem da ideia de que a economia e apolítica de uma país são inseparáveis (PERONI, 2003, p.30).

## Fortalecimento do Sistema Financeiro – PROER.

O Brasil, como país periférico no modo de produção capitalista, industrializou-se tardiamente através da internacionalização da sua economia, e o Estado assumiu um processo de desenvolvimento industrial acelerado. O Estado também terminou por assumir a função da inserção do país no sistema econômico capitalista mundial, articulando interesses internos e externos. A atuação do Estado depende da acumulação produtiva de cada país. O Estado nacional brasileiro carrega as marcas da colonização de uma metrópole portuguesa decadente e de capitalismo tardio em relação aos países capitalistas centrais europeus. O Brasil caracteriza-se, assim, como uma particularidade capitalista, com especificidades coloniais, escravistas e conservadoras. Nossa emancipação política foi mais pela decadência portuguesa do que por romper com a estrutura colonial e com um projeto de avanço das forças capitalistas da Burguesia. Essa gênese estrutural do Estado brasileiro é essencial no entendimento das forças políticas que ainda hoje são dominantes.

Somente na década de 1950, o Estado brasileiro angariou recursos para um processo de industrialização pesada. No final da Segunda Guerra Mundial, a hegemonia capitalista dos EUA se alicerçou nos acordos de Bretton Woods, nas diretrizes do FMI, no Acordo Geral de Tarifas de Comércio (Gatt) e do Banco Mundial (Bird). Com a Guerra Fria entre EUA e URSS, o Brasil alinhou-se com os norte-americanos, como condição de uma industrialização pesada e necessária à segurança nacional. Houve, então, uma associação entre o Estado e os investimentos das grandes empresas estrangeiras.

O Estado empresarial responsabilizou-se pelas condições externas, pelo financiamento e pela produção. Essa forma de industrialização estimulou a urbanização acelerada, avolumando a massa de desempregados e subempregados, aumentando a marginalização social e os bolsões de miséria rural e urbana e expandindo as bases de um sistema social cada vez mais excludente (PERONI, 2003, p.42).

A pressão dos trabalhadores organizados e a ameaça da inflação fomentaram uma aliança entre os setores conservadores e as Forças Armadas. Instaurava-se uma Ditadura Militar no Brasil. O regime militar foi um projeto do capital, uma aliança entre os militares e a classe dominante, que seguiu-se a uma transição conservadora. A Nova República brasileira caracterizou-se por uma continuidade,

gestada na ditadura militar, apenas reorganizado o poder para a sequência no poder da mesma classe social. Este período se deu em meio a uma crise do capital, e os anos de 1980, na América Latina, marcaram o fim das ditaduras e uma degradação econômico-social. A partir da Constituição de 1988, as chamadas políticas sociais conquistaram um grande espaço, mas que não se concretizaram e nem tiveram sua regulamentação constitucional. Na década de 1990, houve o retorno do excesso de liquidez do capital internacional e o Brasil readaptou sua economia para os capitais de curto prazo, à custa da fragilização da balança de pagamentos. Os países periféricos sempre pagam a conta da crise do capital, bem como no interior desses países quem paga a conta são os oprimidos, pois as políticas de ajuste sempre retiram as mínimas conquistas sociais da classe trabalhadora (1% da população detém 53% da riqueza nacional).

Foi nesse contexto histórico que o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC propôs uma reforma do Estado brasileiro, diagnosticando o período de “crise” vivido, na especificidade brasileira, como uma “crise fiscal”. Criou o MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado, em 1995, que apresentou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado e colocou a reforma no contexto da redefinição do papel do Estado, “que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995 p.12). O documento ainda identifica a Constituição de 1988 como um retrocesso ao engessar o Estado com regras burocráticas rígidas. A reforma administrativa, em 1994, assumiu uma nova dimensão, ao introduzir a “administração gerencial” como uma mudança organizacional e cultural da administração pública. O documento (BRASIL, 1995, p. 12) refere-se a três tipos de administração pública: a patrimonialista, a burocrática e a gerencial, que se sucedem e ainda convivem entre si. O objetivo da reforma seria a de reforçar a governabilidade do Estado pela “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania” (BRASIL, 1995, p. 12 e 15).

A administração pública gerencial aponta para a necessidade de reduzir os custos e aumentar a qualidade dos serviços. A reforma do aparelho de Estado passou a ser orientada, portanto, pelos valores de eficiência e

qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações'. (p.12). [...] A diferença, apontada no documento, entre a administração pública gerencial e a burocrática está "na forma de controle, que deixa de se basear nos processos para se concentrar nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental" (p. 15).

O documento também prega que funções de coordenação e de regulação devem passar da esfera federal para estados e municípios, descentralizando as funções de serviços sociais e de infra-estrutura. Afirma a necessidade da demissão de servidores por insuficiência de desempenho, além da descentralização das estruturas como desenvolvimento de modelos gerenciais de resultados. Os princípios de orientação são: cidadão-cliente, controle por resultados e a competição na administração, "a administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços" (BRASIL, 1995, p. 16).

As políticas sociais foram consideradas pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE como serviços que não têm a exclusividade do Estado. Para o MARE, "reformular o estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado" (BRASIL, 1995, p.11). Assim, as estratégias da reforma do Estado sob a ótica neoliberal congregam além da privatização, a terceirização e a publicização, que consiste na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o estado presta, ou transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não estatal. É o caso da educação:

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nessa categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches [...] essas são atividades competitivas e podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social e da constituição de quase-mercados (PEREIRA, 1997, p.12).

Temos uma contradição, pois o plano de reforma do Estado fortalece as funções estatais de regulação e coordenação, principalmente da esfera federal, mas repassa o controle político e ideológico para as organizações públicas não-estatais. A questão é que atuando apenas no financiamento, transfere-se coordenação e regulação dessas organizações para o mercado. Segundo o próprio ministro



(PEREIRA, 1996, p. 20 apud PERONI, 2003, p. 63), a interpretação da crise do Estado e a consequente estratégia social liberal “tomam emprestado do paradigma neoliberal a sua orientação ao mercado e a crença de que as funções do Estado foram severamente distorcidas”. Porém, este período particular do modo de produção capitalista caracteriza-se por um processo de financeirização do capital, que não é abordado no diagnóstico de Bresser Pereira.

O Proer é um exemplo que o Estado continua sendo máximo para o capital. O seu caráter classista é evidenciado, quando ele se retira, passando para o controle do mercado as políticas sociais.

Desse modo, tanto o ajuste do país à política dos organismos internacionais como o próprio processo de competitividade internacional, no qual os países querem livrar-se dos ‘obstáculos’ ao livre jogo do mercado, são parte do mesmo movimento, que tem como consequência a diminuição do Estado frente às políticas sociais, e a educação é parte desse processo (PERONI, 2003, p.69).

Na década de 1980, em meio à transição da ditadura militar à Nova República, houve uma aliança de diversos setores da sociedade na luta pela volta da democracia, entre eles o Partido dos Trabalhadores – PT e a Central Única dos Trabalhadores. No processo Constituinte, a educação recebeu várias propostas como: da comissão Afonso Arinos, da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e da Carta de Goiânia, formulada na 4ª Conferência Brasileira de Educação – CBE. Destaque para proposta do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito - FNDEP. A polêmica na destinação das verbas públicas provocou a ruptura no fórum. Na tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB também ficou visível uma disputa entre projetos progressistas e publicistas contra conservadores privatistas. Por fim, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP avaliou a nova LDB 9394/96 aprovada como a vitória de um determinado tipo de concepção de Estado e sociedade que pode ser denominada de neoliberal.

Na passagem dos anos 1980 aos 1990, o governo federal tinha alguma interlocução com os setores organizados da educação, por meio de associações científicas e sindicais. Como aconteceu com a Constituinte brasileira, na sua 1ª fase de tramitação da LDB e no Plano decenal de Educação para Todos. A partir de



1995, o diálogo foi encerrado e ascenderam novos interlocutores na elaboração de suas políticas, como o Instituto Herbert Levy - IHL, representante do capital. Em 1992, o instituto apresentou sua proposta para a educação com apoio do MEC, por meio do Seminário Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial. As propostas enviadas à Secretaria de Ensino Fundamental do MEC foram implementadas na íntegra.

Houve uma mudança no eixo da política educacional, que passou a ser regido pela lógica da produtividade. O MEC seguiu as idéias divulgadas no Seminário promovido pelo IHL, em 1992, concluindo que o problema da escola fundamental pública não era a evasão, mas sim a repetência; o principal problema escolar, portanto, era de qualidade e não de quantidade. Aquele Seminário, ainda, apresentou os casos paradigmáticos do Chile e da Inglaterra. E foram disponibilizadas duas propostas para que o governo equacionasse o problema das escolas de ensino fundamental: o estabelecimento de um sistema de controle de qualidade (avaliação institucional ou de larga escala) e o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para assegurar os insumos básicos necessários para a operação eficaz e eficiente das escolas, dentro das condições da economia brasileira. Estas duas propostas mais os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN passaram a ser os eixos da política educacional, a partir de 1995, inclusive com o advento do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF.

Iniciou-se uma centralização autoritária da política educacional por parte do governo federal mediante os Projetos de Emenda Constitucional - PEC, decretos e vetos. Esta lógica da desregulamentação e atuação por medidas provisórias tem como base teórica a Escola de Virgínia, *Public Choice*, um dos pilares teóricos neoliberais, que propõe um programa de reestruturação do país por meio de uma legislação básica, por meio de emendas constitucionais que proibam o déficit público e que nenhum legislativo possa derrubar.

Podemos constatar uma tendência da incorporação da lógica empresarial à produtividade no interior do próprio aparelho de estado. O que resta para o Estado, e não foi repassado, é influência da lógica do mercado. O documento do Instituto Herbert Levy - IHL tinha como base o estudo das reformas educativas do Chile e da

Inglaterra, países considerados modelos da lógica neoliberal. Ele ressaltava o financiamento e a avaliação como pilares dessas reformas: com a definição de recursos e a implementação de mecanismos de controle de qualidade. Na Inglaterra, houve a centralização do financiamento e o controle da qualidade com autonomia das escolas; e ainda o currículo nacional foi centralizado pelo governo inglês, sendo que o:

Ministério da Educação e Ciência passou a ter papel ativo no estabelecimento de diretrizes e orientações curriculares, (...) estando o currículo diretamente vinculado à avaliação: 'Os procedimentos de avaliação destinam-se a medir os objetivos definidos nos programas de estudo do currículo nacional'. [...] A avaliação, por sua vez, está vinculada diretamente à competição: "a competição das escolas por uma reputação, possibilitada pela publicação dos resultados da avaliação, torna-se um dos pilares dessa nova estratégia" (OLIVEIRA; CASTRO, 1993, p. 61, 71 e 75 apud PERONI, 2003, p. 91).

A mudança de eixo da política educacional na virada dos anos 1980 para os anos 1990 é parte do movimento histórico deste período particular do modo de produção capitalista, que é de hegemonia neoliberal e de globalização. Esse movimento de redefinição do papel do Estado é de abrangência internacional. Peroni (2003) diz que seu trabalho também mostra:

[...] que os setores vinculados ao capital têm uma proposta de sociedade e de educação. Essa proposta é, também, veiculada pelos organismos internacionais através de suas orientações políticas para países periféricos. A política educacional brasileira da década de 1990 foi fortemente marcada pela orientação desses organismos, principalmente da Cepal, nos primeiros anos da década, e por aquelas do Banco Mundial, a partir de 1995, com o governo Fernando Henrique Cardoso (PERONI, 2003, p. 93).

Nos anos 1990, no espaço nacional, era um período em que as forças políticas conservadoras saíram vitoriosas, nas eleições para presidente, com Collor, em 1990, além da renovação do Congresso Nacional. Ainda neste ano, o MEC elaborou um Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da educação (1991-1995), apresentando os fundamentos da educação brasileira na Constituição de 1988 e a modernização do Brasil e sua inserção na ordem econômica internacional.

Em 1992, com o impeachment de Collor, assumiu o vice Itamar Franco de perfil mais populista, interrompendo o projeto neoliberal, que seria retomado com

FHC. Murilo Hingel assumiu o Ministério da Educação, em setembro de 1992, e logo em 1993, participou da Conferência de Educação para Todos, na China, constatando que o Brasil não cumprira os acordos da Conferência de Jontiem - 1990. Hingel mostrou-se frustrado e determinou a elaboração de um Plano Decenal de Educação com metodologia de ampla participação e mobilização social. O Brasil tinha que prestar contas à comunidade internacional sobre seu fracasso na área da educação. O ministro, então, assumiu na China o compromisso de levar no final do 1º semestre, na França, um Plano de educação para o Brasil. O ministro convocou uma “semana de educação para todos”, em Brasília, que resultou no compromisso de “educação para todos”, assinado por várias entidades como o Conselho Nacional de Secretários da Educação - Consed e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. No final de 1993, a UNESCO fez uma reunião na Índia, onde foi apresentado o Plano Decenal Brasileiro, que despertou atenção internacional, e o Brasil foi convidado e aceitou sediar uma conferência nacional e internacional de educação para todos, em 1994. Esta conferência brasileira teve a orientação predominante da Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe - Cepal, que influenciou a política educacional brasileira do início dos anos 1990.

A política educacional brasileira sofre as influências de organismos internacionais como: o Banco Mundial, que estimula os países a concentrarem seus recursos na educação básica, como forma de aliviar a pobreza; porém o Bird não manteve a concepção ampliada de educação básica, e continuou centrada na educação escolar e infantil.

Não há um alinhamento incondicional entre esses organismos e as políticas nacionais educacionais. O documento do Banco Mundial para o Brasil, em seu memorando (CAS 1997) observa que “os baixos níveis de educação permanecem uma determinante central dos altos índices de pobreza”, apresenta os números do analfabetismo, da evasão e da repetência e conclui que o “pobre desempenho” do país deve-se a:

- organização precária do sistema educacional nos níveis estadual e municipal.
- gerenciamento e clima para aprendizado ineficiente no âmbito da escola.
- demanda insuficiente de escolaridade de qualidade no âmbito da comunidade.
- preparação e motivação inadequadas do pessoal do setor da educação (BM) (VIANA JR, 1998, p. 103 apud PERONI, 2003, p.98).

O documento ainda diz que a raiz do problema são as desigualdades do gasto educacional e alega que o Fundef enfrentará essas desigualdades. Na agenda de desenvolvimento do governo federal, o documento aponta ações na educação, destacando a “meta de melhor acesso e qualidade da ação básica”, listando as reformas já efetuadas para isto: Fundef, Dinheiro Direto na Escola, a avaliação institucional, a melhoria da qualidade do livro escolar e dos padrões nacionais de currículo escolar e a reforma do ensino secundário. O Banco Mundial, mais do que repassador de dinheiro, transmitiu orientações de política para o Brasil. Os projetos educacionais do BIRD no Brasil, além de estarem enquadrados nas orientações do banco, também melhoraram a imagem do Brasil junto aos organismos internacionais. Destaque-se que os empréstimos e políticas do banco têm ênfase na descentralização.

Segundo orientação do banco, o país deve “aumentar o tempo de instrução e qualidade no ensino”, e, contrapartida, a instituição “vai exigir uma melhor definição nas contas nos níveis nacional e subnacional, um aumento da participação do setor privado e da sociedade civil na educação e no melhor gerenciamento das escolas” (BM apud VIANA JR., 1998, p. 124 apud PERONI, 2003).

O Banco Mundial orienta para o investimento no ensino fundamental, e somente quando o país tiver maiores e melhores condições econômicas, deverá investir no ensino secundário. Como objetivo, temos o desenvolvimento de habilidades básicas de aprendizagem para que os trabalhadores possam satisfazer as demandas da acumulação flexível.

É parte das determinações do Banco Mundial, a descentralização da política educacional do Brasil<sup>13</sup>:

Para Farah (1994, p. 220), o projeto de autonomia da escola é uma das estratégias para que se reduza a ação estatal, através da “descentralização do processo de tomada de decisões e da gestão, movimentando-se em direção à ponta do sistema para a instituição responsável diretamente pela prestação de serviços.” Aproxima-se o consumidor do sistema, e se diminui

---

<sup>13</sup>Ex. projeto de repasse de dinheiro para a escola. Os recursos são provenientes do salário educação e distribuídos pelo FNDE conforme o número de alunos. As escolas podem adquirir material permanente, manutenção e conservação, capacitar e aperfeiçoar profissionais da educação, fazer avaliação da aprendizagem e desenvolver atividades pedagógicas diversas (Res. N°3/97, Art. 2]). As escolas devem criar uma unidade executora, responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE. Portanto, a unidade executora pode arrecadar outros recursos além daquele repassado pelo PMDE, de acordo com a exigência do BIRD de maior participação do setor privado e da comunidade na educação.

a estrutura hierárquica e a distância entre concepção e execução e assumindo a lógica de mercado neoliberal (PERONI, 2003, p. 103).

A ofensiva neoliberal e seu projeto de globalização da economia encontram eco nas propostas curriculares, materializando-se na forte presença dos organismos internacionais, que na pauta substituíram a “população usuária da escola” dos anos 1980. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – é resultado de diversos compromissos assumidos pelo MEC, como no Plano Decenal brasileiro: “Uma tarefa essencial na busca da melhoria da qualidade do ensino passa a ser a de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas na escola” (BRASIL, 1995a, p. 6); com a Conferência de Jomtien e a Declaração de Nova Dehli; os PCN também são resultado do novo paradigma proposto pela CEPAL no documento “Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade” (1992).

Monlevade (1997) adverte que “os destinatários dos PCN são o livro didático e a avaliação. [...] Virgínia Ferha, diretora do Departamento de Política do Ensino Fundamental à época da entrevista, destaca que os PCN são o ‘norte que o MEC está dando para as escolas’, com o objetivo de ser um ‘fio condutor que garanta unicidade’. Ressalta ela, ainda, a estratégia de implantação do currículo: ‘vamos estar trabalhando com a avaliação e oferecendo para as editoras, os parâmetros; haverá, provavelmente a implantação natural dos parâmetros porque os editores pedem. E isso é uma forma de capacitação em serviço.’ (...) ‘o MEC estará atuando com a avaliação e oferecendo, para as editoras, os parâmetros’ (PERONI, 2003, p.108).

Assim, o MEC implantava os PCN que, conforme o Parecer CNE/CEB, não eram obrigatórios, através, principalmente, dos livros didáticos e da avaliação. Como expressa o MEC, “Desenvolvimento e educação no Brasil”: “Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o MEC pretende subsidiar a elaboração ou revisão curricular em cada Estado, município, escola; [...] bem como a avaliação do sistema educação em nível nacional (BRASIL, 1996, p. 65). Esta posição do MEC tornou-se preocupante, se analisarmos a falta de um amplo diálogo democrático com a sociedade e os setores organizados da educação em torno dessas diretrizes curriculares nacionais implementadas por intermédio dos PCN; também, considera-se que tais políticas curriculares nunca são neutras ou meramente técnicas, e sim resultado de uma disputa de concepções e projetos políticos, filosóficos, sociais, culturais e pedagógicos.

Isto é apontado também pelo parecer do CEB/CNE que questiona ‘o processo inicial de elaboração dos PCN, centrado nas mãos de determinadas equipes sem a colaboração de grupos de especialistas e pesquisadores dedicados há muito tempo aos estudos específicos sobre currículo’ e a ausência de uma consulta prévia ao público-alvo, representatividade, principalmente pelos professores do ensino fundamental, embora a equipe inicial de elaboração tivesse sido formada, basicamente, por professores, desse mesmo nível de ensino” (BRASIL, 1997, p. 02-03).

A preocupação com avaliação no Brasil vem da década de 1980, quando o MEC iniciou estudos sobre avaliação educacional, estimulado pelas agências internacionais. Quase todos os últimos acordos com o BIRD tiveram o componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas nos projetos. Ainda, na década de 1980, o MEC criou uma comissão ministerial para analisar suas ações na área de avaliação.

Outro aspecto que contribuiu para o início de um processo de avaliação institucional ou de larga escala foi o contexto histórico-político da volta da democracia pós-Ditadura Militar. Para Pestana, ex-diretora do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB, a avaliação contribui para que, tendo uma concepção ampla, o ministério pudesse elaborar políticas que estejam realmente de acordo com as necessidades do sistema educacional. Reproduziremos o trecho do depoimento de Pestana (1997) que relata o grave problema presente na elaboração de políticas e, que no entendimento de Peroni (2003), é o ponto alto do porquê se investir em avaliação institucional ou de larga escala:

[...] este era outro grande problema do MEC, como se tinha pouca informação sobre a diversidade brasileira, a política era de mão única. Trabalhei com projetos municipais antes de vir para avaliação. [...] Esse sistema serve para quebrar um pouco o bloco e fazer uma política mais diversificada, porque o país é diversificado. Esta é a concepção geral do sistema e o que a gente entende por avaliação. Que é isto, ter a informação sobre a realidade educacional para poder voltar e aplicar no sistema. Não é apenas o diagnóstico. O primeiro momento é sempre de diagnóstico, o segundo é de juízo e o terceiro é a ação (PERONI, 2003, p.111).

Na primeira fase da avaliação em larga escala da educação, entre 1990 e 1991, o MEC encomendou junto à Fundação Carlos Chagas – FCC a elaboração das provas, que foram construídas com base nas propostas curriculares estaduais. A segunda fase se deu entre 1993 e 1994, e, novamente, abordaram-se os três aspectos de 1990, ou seja, a gestão escolar, a situação e a competência do

professor, e rendimento do aluno, sendo observadas as mesmas séries e disciplinas com objetivo de consolidar um sistema nacional de avaliação, aperfeiçoando suas técnicas. Nessa fase, foi construída uma matriz comum de 70% das propostas curriculares dos Estados. Esta matriz comum retornou aos Estados para que analisassem se a mesma refletia de forma geral a estrutura básica dos seus currículos, se os conteúdos eram essenciais e de acordo com a série para a qual estavam sendo propostos.

O relatório “Avaliação” de 1995 do MEC destacou mudanças que necessitavam de aperfeiçoamento. Para isto, o MEC assinou um acordo de cooperação técnica com a Fundação Cesgranrio e com a Fundação Carlos Chagas - FCC. Os recursos para a 3ª fase foram oriundos do “Projeto Nordeste”, através de um Convênio entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, no projeto BRA-92/002 junto ao Programa Nacional de Desenvolvimento das Nações Unidas – PNUD, que estabelece procedimentos de contratação de serviços e pessoal.

Com a aprovação da nova LDB 9394/96, a avaliação passou a ser obrigatória e, desde então, os municípios e Estados têm de participar do Sistema Nacional de Avaliação. Art. 87 das Disposições Transitórias, que institui a década da educação, no §3º, o qual aponta deveres. No inciso IV, lê-se que o país deverá “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (PERONI, 2003, p.112).

A terceirização na elaboração da avaliação institucional ou avaliação de larga escala se deu através das fundações Cesgranrio e Carlos Chagas. Primeiramente, iniciou como uma decisão técnica, pois o Saeb já havia realizado duas aferições com base na metodologia clássica de construção de provas. Após a mudança de governo, em 1995, o MEC pediu a várias instituições que trabalhavam com medidas de avaliação para elaborarem propostas de aperfeiçoamento técnico ao sistema de avaliação educacional de larga escala. As propostas da fundação Carlos Chagas - FCC e da Fundação Cesgranrio mostraram-se muito próximas, e, então, as duas fundações terminaram contratadas. O MEC, nos dois anos que as fundações estiveram à frente do processo, atuou como um coordenador entre os Estados e as duas fundações, que nunca haviam trabalhado juntas, além de ser o tradutor dos resultados da avaliação para os Estados, municípios e a população em geral, já que



o processo da avaliação era tecnicamente muito complexo.

Até o ano de 1995, o Saeb era realizado pelo MEC, num trabalho do Inep com os Estados, que desempenhavam um papel importante na discussão das grandes diretrizes. As decisões respaldavam-se nas discussões com os Estados. Com a terceirização das avaliações de larga escala da educação, através das fundações, que passaram a definir o que e como deveria ser avaliado na política educacional, passando a determiná-las e/ou influir no seu processo. Peroni (2003), assim como na elaboração dos PCN, questiona a representatividade das fundações para tomarem decisões concernentes à política educacional brasileira.

A quase total terceirização do processo de avaliação do início da era FHC começou a ser revista. Em 1997, o MEC voltou a fazer a matriz com os Estados, porém terceirizaram a operação e a análise dos dados. A terceirização da análise de dados justificar-se-ia por não existir competência nos Estados para manusear bem esta base de dados, e o MEC não pôde mandar os dados brutos para os Estados. A terceirização inicial da avaliação faz parte de uma política mais ampla da retirada das obrigações do Estado.

Nesta fase particular do modo de produção capitalista, concretiza-se a reforma do Estado neoliberal, e os empresários e o capital detêm, como nunca, o controle hegemônico da sociedade civil. Observamos, na política educacional, a materialização dessa particularidade capitalista na terceirização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do processo de elaboração da avaliação nacional, que se traduzem como pilares da atual política educacional.

No documento de Reforma, o Estado abandona o:

Papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano (BRASIL, 1995, p.12).

Desta forma, o Estado acaba materializando a estratégia da administração pública gerencial da descentralização.



O Saeb trabalha com os PCN, e a avaliação é utilizada para o ministério diagnosticar o rendimento do sistema escolar brasileiro. O Saeb é mais parte de um projeto de estado para avaliação institucional do que governo, o que não parece ser o caso dos PCN, que é uma marca do governo FHC e referência para avaliação nacional da educação.

Por fim, evidenciamos uma mudança no eixo da avaliação institucional, constatando que o processo de avaliação nacional em larga escala da educação iniciou-se, em parte, por orientação dos organismos internacionais, que exigiam o componente da avaliação nos seus projetos; porém, também começou a partir dos debates sobre a qualidade do sistema educacional, como fruto da redemocratização e a exigência de transparência na gestão, reivindicações dos anos de 1980. O Saeb iniciou construindo sua matriz com base nas discussões com os Estados, e que foram interrompidas com a terceirização. A partir de 1995, passaram a ser entidades não-estatais, as definidoras da avaliação institucional ou de larga escala da educação, sem consultar ou debater com os setores envolvidos no processo educacional. Podemos perceber, assim, mais uma vez, agora, nos anos 1990, que os setores envolvidos no debate educacional foram alijados do processo.

## 4 POLÍTICA EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

*La calidad de la educación es prioritariamente un problema social y político –y no solo pedagógico y técnico– por lo que resulta improbable encontrar una definición universalmente consensuada (VALDES, 2008, p. 71).*

A temática sobre a qualidade da educação vem recebendo uma atenção especial nas duas últimas décadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, intrinsecamente ligada ao projeto de uma “Educação Para Todos – EPT”, sendo entendida como um dos direitos humanos primordiais. A expansão do acesso à educação nas décadas de 1950 e 1960 em nossa região, o objetivo central do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe – nascido nos anos de 1980 –, que tinha como principal objetivo melhorar a qualidade da educação nos países da região e uma ampla literatura abordando a problemática da qualidade da educação, contribuíram para o atual destaque desta temática. A qualidade seria o grande problema atual da chamada “crise da educação” (RISOPÁTRON, 1991).

Atualmente, destacam-se diversas tendências teóricas sobre o que vem a ser qualidade da educação na América Latina, mas podemos dizer que ainda:

[...] son escasos los trabajos que han intentado precisar su significado y menos aún los que han tenido éxito en lograrlo. El problema que enfrentamos hoy es un problema teórico: la construcción de significados que contribuyan a otorgarle una mayor precisión al concepto de calidad y al mejoramiento de la misma. Lo anterior en el entendido de que una mayor claridad acerca de lo que entendemos por calidad permitirá, a su vez, actuar sobre el mejoramiento de ella (RISOPÁTRON, p.14, 1991).

Esta afirmação, que de certa forma ainda persiste, torna complexo e estimulante nosso intento de contribuir para o debate que visa à sua definição categórica. Nosso objetivo é o de apresentar algumas das visões teóricas sobre qualidade da educação que se destacaram nas pesquisas e publicações da UNESCO sobre a América Latina, desde a década de 1990.

Neste capítulo, analisamos as pesquisas e publicações da UNESCO, em especial, daquelas referentes aos seus órgãos regionais que se dedicam a pesquisar a realidade educacional latino-americana como: a OREALC Santiago –

Oficina Regional da Educação da América Latina e Caribe e o LLECE – Laboratório Latino-americano de Evolução da Qualidade da Educação. Concentramos nosso enfoque nos aspectos referentes ao debate teórico-conceitual sobre a qualidade da educação na América Latina.

No caso da UNESCO, é salutar a ideia de um projeto educacional regional para a educação, bem como a órgãos destinados a pesquisas em educação; porém, a questão que sempre vai permear nossa visão diz respeito à natureza filosófica, aos objetivos, à metodologia e às finalidades deste projeto e, em especial, da qualidade educacional na América Latina. Isto, porque a UNESCO também sofreu reflexos e irradia, por vezes, as perniciosas visões neoliberais de implantação de lógicas de mercado na educação. Cabe salientar que somos defensores de uma “concepção socializante” da educação contra uma “privatizadora” (GENTILI, 2009, 1074), no sentido da satisfação humana das suas necessidades materiais e espirituais, entre elas: a da educação.

A criação da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, a Cultura e a Comunicação – deu-se logo após a Segunda Guerra Mundial, em novembro de 1945, com o objetivo de promover a paz e os direitos humanos, baseando-se na cooperação e solidariedade intelectual e moral da humanidade. Seguindo esses princípios, a UNESCO, desde o seu início, promoveu uma abrangente luta mundial para disponibilizar um maior acesso à ciência e à liberdade de expressão a todas as sociedades, através da educação e da cultura (CORSETTI, 2010a).

Em 1966, a UNESCO publicou a obra intitulada *Educación y Desarrollo* em América Latina – Bases para uma Política Educativa, na qual já se destacava uma preocupação com a qualidade da educação:

[...] la extraordinária expansión cuantitativa de la educación em todos sus niveles se ha realizado em uma forma súbita y amplia a la vez, que há obligado a adoptar soluciones de urgência. Há habido que improvisar profesores, habilitar locales apresuradamente y establecer escuelas de doble turno; la ya crónica insuficiencia de material de enseñanza se há agravado; los servicios de la administración, educativa han sido desbordados por las nuevas y crecientes responsabilidades a que tenían que hacer frente. Todos estos factores originados por la extensión de la educación han repercutido defavorablemente, sin duda, em la calidad de la educación (UNESCO, 1966, p. 32 apud CORSETTI, 2010a).

A avaliação da qualidade da educação se colocava como uma tarefa árdua, devido a sua amplitude e a sua complexidade. Era um momento histórico, em que a UNESCO posicionava-se contra uma avaliação do rendimento escolar que sempre fosse passível de quantificação. O questionamento sobre a forma como era feita a avaliação do rendimento da aprendizagem dos alunos indicava, desde esse momento, a posição da UNESCO por uma modificação nos processos avaliativos, apontando, também, para avaliações de larga escala. A luta pela melhoria da qualidade da educação na América Latina pautou este organismo internacional, ao longo de sua existência e, nesse campo, inúmeras outras ações foram realizadas, no sentido de intervir nesse complexo problema.

Em outra publicação da UNESCO de 1974, intitulada *Educar para o Futuro*, Harry Passow escreveu um artigo intitulado “Dez causas principais da desigualdade de oportunidades”, no qual afirmava que as chances de uma criança obter sucesso escolar (bons resultados nos exames, permanecer na escola, e cursar um nível superior de ensino e de formação profissional) eram diretamente relacionadas com sua realidade social. Esta relação, na maioria dos países, era tão direta que o sistema de ensino foi acusado de limitar-se a uma mera seleção dos alunos e manutenção do *status quo*, em vez do desenvolvimento de talentos e aptidões individuais (UNESCO, 1974, p. 83 apud CORSETTI, 2010a).

O compromisso humanitário dessa agência ficou evidenciado, remetendo a análise da questão da avaliação da qualidade da educação para um cenário marcado pelas questões econômicas e sociais. Essa posição se mantém até a década de 1980 quando, à luz do novo cenário internacional, marcado pela forte influência da globalização neoliberal, a posição da organização passou a sofrer alterações. No Informe Mundial Sobre La Educación, editado em 1991, a UNESCO trata da questão da avaliação da qualidade da educação, já apresentando uma aproximação significativa com as posições do Banco Mundial – BIRD e a OCDE – Organização para a Cooperação do desenvolvimento Econômico.

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de

matricularse, de participar de forma continuada em los programas de instrucción y de obtener el certificado final. Los enfoques activos y participativos son particularmente válidos para garantizar esta adquisición y permitir a los aprendices realizar plenamente sus potencialidades. De ahí que sea necesario definir para cada programa educativo, niveles aceptables de adquisición de conocimientos, y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados (UNESCO, 1991, p. 83 apud CORSETTI, 2010a).

A elaboração deste texto por uma Comissão Interinstitucional, formada por: PNUD, UNESCO, UNICEF e BIRD - Banco Mundial, tinha como destino a Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos, realizada em Jontiem, em 1990. A avaliação da qualidade da educação passou a ter como eixo central os resultados de exames e testes, que mediriam a aprendizagem adquirida. O contexto social e seus demais aspectos estruturais, também influenciadores do processo de ensino-aprendizagem, começam a perder espaço numa medição da qualidade da educação por intermédio do rendimento escolar. Aliás, a homogeneização provocada pelas avaliações em larga escala é preocupante, já que historicamente cada escola é uma escola, com alunos e comunidades diferentes; não existe e nunca existiu uma fórmula única que pudesse dar conta da diversidade do universo escolar.

Em 1992, foi lançado o Projeto de Monitoramento Conjunto da UNESCO-UNICEF, que enfocava:

[...] o rendimento da aprendizagem na educação fundamental, tendo entre seus principais objetivos equipar os definidores e os implementadores de políticas com as ferramentas conceituais e analíticas necessárias, e com os indicadores, para monitorar a qualidade de seus programas de educação fundamental, em geral, e do rendimento da aprendizagem, em particular (CORSETTI, 2010a).

Portanto, destacando o desenvolvimento das capacidades nacionais e envolvendo uma massa crítica de pessoas para monitorar, em base contínua, a qualidade da educação fundamental e institucionalizar um processo de “monitoramento” que permitisse e encorajasse o constante desenvolvimento. O exemplo desse Projeto é significativo para percebermos alguns aspectos da influência dos organismos internacionais (UNESCO, BIRD, OCDE) nos processos de avaliação da qualidade da educação nos países da América Latina.

Uma das primeiras concepções da UNESCO sobre qualidade da educação surgiu em 1972, no relatório da Comissão Internacional de Desenvolvimento da

Educação de Edgar Faure, ex-ministro da educação da França, em que:

A comissão identificou o objetivo fundamental de mudança social como a erradicação da desigualdade e o estabelecimento de uma democracia eqüitativa. Conseqüentemente, relatou, 'a meta e o conteúdo da educação devem ser recriados, para viabilizar as novas características da sociedade e as novas características da democracia (Faure *et al.*, 1972, p. xxvi). As noções de 'aprendizagem ao longo de toda a vida' e 'relevância', salientou, eram particularmente importantes. O Relatório também enfatizou vigorosamente ciência e tecnologia. A melhoria da qualidade da educação, afirmou, demandaria sistemas nos quais os princípios de desenvolvimento científico e modernização poderiam ser aprendidos de forma a respeitar os contextos socioculturais dos alunos (UNESCO, 2005, p. 30).

O singular trabalho de Risopátron (1991) sobre a literatura produzida na década de 1980 trouxe uma grande contribuição para o debate sobre a qualidade da educação. Ao entender o conceito de qualidade como um significante e não um significado, compreende que o mesmo pode assumir múltiplos significados:

La calidad es un valor que requiere definir-se em cada situación y no puede entenderse como um valor absoluto. Los significados que se lê atribuyan a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enunciam (profesores o padres de familia o agencia de planificación educativa, etc.) y desde el lugar em que se hace (práctica educativa o planificación ministerial, por ejemplo). El concepto de calidad, en tanto significante, es referente de significados históricamente producidos y em esse sentido es um ceoncepto que no puede definirse em términos esenciales ni absolutos; por tanto, tampoco es um concepto neutro. No es pensable una sola definición de calidad, dado que subyacen en ella lãs que se adopten acerca de sujeto, sociedad, vida y educación. Al dar supuesto el concepto de calidad y solo operar com él, este aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de la calidad de la educación conlleva posicionamento político, social y cultural frente a lo educativo (RISOPÁTRON, p. 15, 1991).

Adiante, a autora constatava a existência de distintos conceitos de qualidade subjacentes nas principais concepções curriculares que regulam as práticas educativas, que constituiriam uma das principais mediações entre as definições políticas educativas e o processo educacional em si, lugar onde a qualidade se concretiza ou não. Analisou a ideologia da eficiência social que sustenta teorias curriculares com a tecnologia educativa e a ideologia da reconstrução social que se identifica com a teoria crítica do currículo, por serem predominantes à época na América Latina e por apresentarem perspectivas teóricas opostas.

Identificou a ideologia da eficiência social como predominante na conceituação da qualidade da educação, com origens no positivismo e pragmatismo;

a teoria curricular da tecnologia educativa se basearia na idéia da racionalidade técnica e num currículo nacional que permitisse controlar a eficiência do processo educativo e do sistema em seu conjunto. Esta ideologia referia-se à qualidade como eficiência do sistema ou processo educativo, com metas administrativas que eliminassem a subjetividade e pudessem ser objetivas e observáveis (Franklin Bobbit-1913, Tyler – 1949, Behaviorismo-Condutismo). A essência da educação seria a mudança de comportamento. Assim, deveria se investigar os fatores que influenciam a qualidade, supondo que conhecendo as partes se conheceria o todo, bem como a medição do rendimento estaria dentro de uma ideia de observação de uma capacidade objetiva (a qualidade se verifica no produto). A eficiência interna seria garantida pela tecnologia educativa e a eficiência externa pela relação entre educação e ocupação no mercado. A racionalidade define qualidade através da operação com variáveis e fatores de forma objetiva, em que os indicadores são comportamentos, condutas ou atitudes diretamente observáveis e quantificáveis. A investigação quantitativa mostrou-se fértil na construção de índices quantificáveis como: matrículas, repetência, evasão; porém, revelou-se limitada na explicação e descrição dos fenômenos culturais complexos como o melhoramento da qualidade da educação.

Analisando a ideologia da reconstrução social, Risopátron a definiu como uma corrente crítica que entende que a educação e sua qualidade estão cultural, social e politicamente determinadas e que centraliza o problema na demanda que os diversos setores, em especial os locais, fazem da educação. Nisto está implícito o caráter cultural e arbitrário do conceito de qualidade em oposição a um conceito neutro e universal, padronizado, a-histórico e atemporal. A meta educacional desta ideologia seria a da formação de um aluno crítico de sua realidade social, política e cultural. A sua relevância estaria no significado social e cultural para os alunos, de acordo com a sua realidade. Desta perspectiva, não existe um conhecimento verdadeiro para todas as pessoas, independente de sua cultura e circunstâncias. O objetivo da educação é a satisfação das necessidades sociais, e a qualidade evoluiria em relação ao grau em que o sistema educativo responde e às demandas da população; assim, o currículo não deve ser homogêneo, o que se traduziria num critério de julgamento da qualidade de um processo educativo. Desta forma, a avaliação da qualidade da educação depende do conhecimento das necessidades



sociais de uma dada comunidade.

Por fim, destacamos que a autora acredita que o problema da qualidade da educação e seu melhoramento necessitam de um enfoque partindo do sujeito, daquele que aprende, aluno; numa visão que defende a descentralização dos estudos no sistema educativo e uma (re)centralização dos mesmos no sujeito, na aprendizagem do aluno, na relação pedagógica cotidiana que ocorre em todas as escolas.

Em 1996, o relatório de Jacques Delors, ao considerar a educação ao longo da vida baseada nos quatro pilares – “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser” – forneceu uma visão integrada e abrangente daquilo que constituiria uma qualidade da educação.

Em seguida:

A prioridade da educação de boa qualidade foi reafirmada em 2003, “a UNESCO promove a educação de boa qualidade como um direito humano, e apóia uma abordagem baseada em direitos para todas atividades educacionais” (PIGOZZI, 2004 apud UNESCO, 2005, p. 30).

Podemos dizer que as Conferências de Jontiem (1990) e de Dakar (2000) contribuíram significativamente para o debate sobre a qualidade da educação com a idéia de “Educação Para todos”:

Não deve causar surpresa, portanto, que as declarações das duas mais recentes conferências internacionais das Nações Unidas sobre educação tenham dado alguma importância à dimensão de qualidade da educação (Quadro 1.2). A Declaração de Jontien, em 1990 e, em especial, o Marco de Ação de Dacar, em 2000, reconheceram a qualidade da educação como um fator primordial da realização de Educação para Todos (UNESCO, 2005, p.29).

No prefácio do “Relatório de 2005”, Koïchiro Matura, então Diretor Geral da UNESCO, defende que, apesar de haver muita discussão sobre sua definição, “a qualidade [da educação] deve ser analisada à luz da definição de cada sociedade sobre o objetivo da educação”. Concordamos com esta visão ampla da qualidade da educação, porém o mesmo Relatório, adiante, promove sua redução, ao dizer que, na maioria das tentativas de conceituação, existem dois objetivos principais: “o



primeiro é garantir o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes; o segundo enfatiza o papel da educação no provimento do desenvolvimento criativo e emocional dos aprendizes, ajudando-os a adquirir valores e atitudes para uma cidadania responsável”. Por fim, diz que a qualidade deve ter ainda equidade, pois um sistema educacional discriminatório não cumpre com sua missão. Matsura finaliza, com uma noção quase metafísica, ao entender que deva existir um esforço desde casa, através de um consenso nacional sobre qualidade e um compromisso sólido de longo prazo almejando a excelência. Se antes havia uma ideia ampla de ligação da qualidade com o objetivo da educação para cada sociedade, agora a mesma é estreitada ao imaginar um possível consenso nacional sobre o que vem a ser qualidade da educação, em plena sociedade capitalista neoliberal globalizada, onde como nunca uma classe domina e oprime outra.

A Meta de número 6 da EPT – educação para todos é a da “qualidade” – se une às outras cinco, por ordem: 1- “cuidados na primeira infância”, 2- “EPU - educação primária universal”, 3- “aprendizagem de jovens e adultos”, 4- “alfabetização” e 5- “gênero”. O Índice de Desenvolvimento de Educação para todos deixa de fora de sua medição a primeira infância e os jovens e adultos. Este índice permitiu detectar que a meta da qualidade está mais próxima de ser alcançada naqueles países ou regiões onde as outras metas também reduziram sua distância. Sobre os escores de testes internacionais de desempenho, o Relatório diz que eles “revelam que o status socioeconômico exerce forte influência nos níveis de resultados escolares. Políticas educacionais e econômicas devem tratar as desigualdades socioeconômicas iniciais e recorrentes entre os alunos” (Relatório de monitoramento global de EPT 2005: educação para todos: o imperativo da qualidade / UNESCO, 2005).

Definindo a qualidade,

[...] dois princípios caracterizam grande parte das tentativas de definir qualidade em educação. O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional. É mais difícil avaliar e comparar a realização desses objetivos entre os países. [...] As diversas abordagens à qualidade têm suas raízes em diferentes tradições de pensamento educacional. Abordagens humanistas, teoria behaviorista,

críticas sociológicas da educação e desafios ao legado do colonialismo enriqueceram o debate sobre qualidade, e produziram visões distintas dos objetivos educacionais que devem ser alcançados. Para conciliar uma diversidade de abordagens, o Relatório adota uma estrutura que leva em consideração cinco fatores principais que afetam a qualidade: os alunos, cuja diversidade deve ser reconhecida; o contexto nacional econômico e social; os recursos materiais e humanos; o processo de ensino e aprendizagem; e os resultados e benefícios da educação. Ao focalizar essas dimensões e a maneira como interagem, é possível fazer um mapeamento para compreender, monitorar e aprimorar a qualidade (UNESCO, 2005, p. 17).

Tomando por base o relatório de 2005, ainda destacam-se três princípios consensuais sobre qualidade da educação: necessidade de relevância, equidade de acessos e resultados e a observância adequada aos direitos individuais.

A questão dos Direitos é fundamental, porque boa parte das legislações é omissa em relação à qualidade da educação. Como exceção, a Convenção dos Direitos da Criança (art. 29, 2001) trouxe uma ideia de que a educação deveria permitir o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e criativas. A UNICEF reconhece cinco dimensões na avaliação da qualidade da educação: alunos, ambientes, conteúdos, processos e resultados. (Cfe. Marcos de Dacar - 2000).

Sobre a equidade, o Relatório informa que:

Análises recentes confirmam que pobreza, moradia em área rural e desigualdade de gênero continuam sendo as adversidades que têm maior correlação com a frequência e o desempenho escolar (UNESCO, 2003a), e que a precariedade da instrução constitui uma fonte significativa dessa desigualdade. Qualidade e equidade estão inextricavelmente relacionadas (UNESCO, 2005, p. 31).

A relevância tornou-se questão central para as políticas nacionais, já que com a globalização neoliberal aumentou o monitoramento e a regulamentação dos sistemas educacionais e gerou uma indústria de avaliação da aprendizagem internacional comparativa. A crítica é que isto pode contribuir para a padronização curricular de certas habilidades cognitivas de um conjunto de princípios e conhecimentos culturalmente exclusivos, eliminando as especificidades culturais e curriculares das sociedades.

Ainda, no Relatório de 2005, há uma tentativa de identificar as diferentes

tradições educacionais e suas noções de qualidade a elas associadas. De um lado, destacam que as tradições envolvem diferentes ideias sobre qualidade de ensino e aprendizagem, cada uma com características próprias quanto à ideologia, epistemologia e estrutura disciplinar, todas questionando quais deveriam ser os objetivos individuais e sociais e os métodos do ensino e da aprendizagem; de outro, alegam que nenhuma pedagogia específica se restringe a uma única tradição, assim como os sistemas educacionais. Assim, justificam o fato de o Relatório considerar “pedagogias em termos funcionais, e não sob o ângulo das perspectivas filosóficas que as informam” (UNESCO, 2005, p. 32). Discordamos deste tipo de procedimento metodológico que omite ou abole a perspectiva filosófica das vertentes pedagógicas ou de qualquer outro fenômeno material social, pois é justamente a visão filosófica que define os rumos e as bases teórico-metodológicas de qualquer ideia ou conjunto de ideias.

O Relatório de 2005 ainda distingue, na qualidade da educação, os resultados e os processos educacionais que a ela conduzem, diferenciando abordagens baseadas em critérios absolutos, como em resultados particulares que buscam medir o desempenho dos alunos e classificar as instituições educacionais de acordo com esta medição, numa padronização fixa; de outras perspectivas, relativistas que enfatizam percepções, experiências e necessidades das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. O Relatório exemplifica com uma analogia de uma atividade de negócios, em que o conceito é orientado para o cliente.

Neste Relatório, temos uma exposição funcional das tradições educacionais. No início, destaca-se a abordagem Humanista–Construtivista, na qual se destacam as ideias de que a natureza humana é boa, o comportamento é autônomo, coexistindo a individualidade e a igualdade entre os seres humanos ao nascer; a desigualdade seria uma consequência das circunstâncias, e de que cada um é responsável por sua realidade. Adiante, são traçadas as características dos filósofos humanistas liberais entre Locke e Rousseau. Para os liberais-humanistas, o aluno seria o centro do processo educacional, definindo uma posição relativista sobre a qualidade da educação. Ainda, a noção de aprendizagem individual ativa dos alunos estabeleceu um elo entre o humanismo e o Construtivismo, influenciado por Dewey e Piaget; e, mais recentemente, pelo Construtivismo social, que entende a aprendizagem como intrinsecamente social.

Num quadro-resumo sobre a qualidade na tradição humanista, podemos observar a ideia de currículos diversificados, flexíveis e de controle interno. Isto estimularia os alunos a construir seus próprios significados, com programas voltados às suas necessidades individuais. A avaliação é relativa, integrada ao processo de aprendizagem e centrada nas informações aos alunos sobre a qualidade de sua aprendizagem individual. O professor é um facilitador. O Construtivismo Social, com influência de Vygotsky, segue estas linhas, mas considera a aprendizagem como um processo da prática social.

A abordagem Comportamentalista ou Behaviorista é oposta ao humanismo, pois tem por base a manipulação de comportamentos por intermédio de estímulos (Skinner, Pavlov). O behaviorismo influenciou a reforma educacional da primeira metade do século XX. Suas ideias principais eram que o comportamento humano pode ser previsto e controlado por recompensa ou punição, e o conhecimento baseado numa modelação comportamental. Defendia o uso de pedagogias dedutivas e didáticas, com tarefas de aprendizagem mecânica, memorização em crescentes dificuldades. Ainda que poucos aceitem o behaviorismo puro, podemos observar elementos desta prática nos currículos, capacitação de professores e na atuação em sala de aula com frequência.

No quadro-resumo sobre a qualidade da educação behaviorista, constatamos as ideias de um currículo padrão, controlado e definido externamente, com objetivos determinados independentes dos alunos. A avaliação é uma medida objetiva do comportamento aprendido, com critérios avaliativos pré-estabelecidos. Os testes são elementos centrais na aprendizagem, que definem o planejamento, as recompensas e as punições. O professor é o especialista que dirige a aprendizagem do aluno através do controle dos estímulos e das respostas. A aprendizagem deve ser gradual, reforçando as desejadas associações mentais dos alunos.

A abordagem Crítica, por sua vez, surgiu das críticas ao humanismo e ao behaviorismo, em que sociólogos perceberam a sociedade como um sistema inter-relacional de valores compartilhados (Parsons, Durkheim). A qualidade da educação seria mensurada pelo grau alcançado no processo de transmissão destes valores. Em fins do século passado, os críticos reconheceram o grande aspecto político destes processos. Neomarxistas identificavam a educação como principal

legitimadora e reprodutora das desigualdades sociais das sociedades capitalistas (Bourdieu, Passeron). A nova sociologia da educação, nos anos 1970 e 1980, criticou os currículos como meio sócio-político de transmissão de poder e conhecimento. Um outro grupo, dos desescolarizadores, defendeu uma sociedade sem escolas, em favor de uma educação formal organizada pela comunidade (Illich). Outros críticos incluíram pós-modernistas e feministas (ou pós-estruturalistas, Foucault). Apesar das diversas filosofias, as abordagens críticas compartilhavam da preocupação com a educação enquanto reprodutora das desigualdades sociais. Ainda que preservando o princípio humanista do desenvolvimento humano como principal objetivo educacional, questionam a ideia de que a escolarização universal automaticamente desenvolverá igualmente o potencial dos alunos. Assim, uma pedagogia crítica emancipatória passou a ser defendida, sugerindo que intelectuais críticos fossem educar estudantes marginalizados, ajudando a corrigir as desigualdades sociais (Freire, Giroux, McLaren).

No quadro-resumo sobre a qualidade da educação da abordagem crítica, são focalizados as desigualdades no acesso, os resultados e o papel da educação, esta como legitimadora e reprodutora da estrutura social através da transmissão de um conhecimento que atende aos interesses de determinados grupos sociais. Assim, a qualidade é associada à educação inspiradora de mudanças sociais; o currículo e os métodos devem estimular a análise crítica das relações de poder social e da maneira como se produz e se transmite o conhecimento formal. Os alunos são ativos na elaboração de sua própria aprendizagem.

A abordagem nativa-indígena surge das ideias educacionais alternativas em países pobres, marcados por heranças coloniais. Podemos destacar exemplos de Ghandi e Nyerere como propositores de sistemas educacionais alternativos, nos quais se enfatiza a relevância cultural da autoconfiança, da equidade e do emprego rural. Essas abordagens, com base em culturas nativas, desafiaram os conhecimentos curriculares dominantes (ex. Etno-matemática).

O quadro-resumo sobre a qualidade da educação na abordagem nativa-indígena enfatiza uma educação anticolonial, relevante para o país. Os princípios qualitativos estão implícitos, quando questionam a importação de abordagens dominantes na Europa, que invariavelmente não são relevantes para realidades

sociais e econômicas diferentes. Esta relevância deve ser garantida através de uma construção local do currículo, da pedagogia e da avaliação. Os alunos são fundamentais na definição curricular, pois têm uma gama de conhecimentos acumulados através de suas diversas experiências, que devem ser trabalhados e valorizados pelos educadores. A aprendizagem dos alunos deve ser construída no próprio meio, com aprendizagens não-formais e ao longo da vida.

Por fim, temos a abordagem para a educação de adultos, quase sempre esquecida ao se debater a qualidade da educação, que reúne elementos behavioristas, humanistas e críticas. Alguns autores influenciados pelo humanismo e pelo construtivismo destacam a experiência dos adultos como recurso básico de aprendizagem. Outros colocam a educação de adultos como essencial numa transformação social, cultural, política e histórica (Freire).

No quadro-resumo sobre a qualidade na educação de adultos, destacam-se a experiência e a reflexão crítica na aprendizagem, como características qualitativas importantes. Os alunos são vistos como seres históricos, que poderão mobilizar sua experiência e sua aprendizagem numa ação social transformadora.

Neste mesmo relatório, encontramos dimensões centrais para avaliar a qualidade da educação: a característica dos alunos; o aspecto contextual; os insumos facilitadores; ensino e aprendizagem; e os resultados.

No documento da OREALC/UNESCO, de 2007, *Educação de Qualidade Para Todos: um assunto de direitos humanos* (2008), encontramos na introdução das *Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa em América Latina y el Caribe* (2008) uma boa exposição dos seus conceitos teóricos sobre educação e qualidade da educação que nos parecem os mais importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho:

Partiendo del consenso de que “la educación es un derecho humano fundamental y un bien público irrenunciable”<sup>3</sup>, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) propone una primera aproximación de lo que es calidad de la educación. La concibe como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura. [...] La educación es, por tanto, un proceso permanente que facilita el aprendizaje,

el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y 'funcionar adecuadamente' en ella. Sobre esta base, la OREALC/UNESCO Santiago plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción equivocada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de derechos humanos<sup>4</sup>. Estas cinco dimensiones son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Conocerlas e incorporarlas es lo que permitirá abordar de una manera más acertada la evaluación de la misma (Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe, 2008, p. 6-7).

Sobre as cinco dimensões que conformam a qualidade da educação da OREALC/UNESCO Santiago, destacaremos alguns pontos centrais na explicação sobre o entendimento das mesmas.

A equidade tem um sentido de oferecer todos os recursos e ajudas para toda a diversidade de alunos, de acordo com suas capacidades, para o desenvolvimento das competências necessárias à sua vida social. Assim, OREALC/UNESCO reforça a ideia de que qualidade e equidade são indissociáveis, ao garantir, ao mesmo tempo, igualdade e diferenciação, visto que esta publicação coloca a questão da disponibilização a todas as pessoas e não somente às classes dominantes; o conhecimento, os recursos e as condições para o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da cidadania, inserindo-se na sociedade do conhecimento atual, com emprego digno e liberdade. Estas referências trazem consigo a visão da pedagogia das competências (SAVIANI, 2008, p. 437).

Equidade e igualdade, ainda que conceitos intrinsecamente relacionados, não são sinônimos, e suas interpenetrações têm servido tanto para tratamentos homogêneos a todos como para o aprofundamento da desigualdade em outros. A equidade compreende os princípios da igualdade e da diferenciação, assegurando que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de efetivar seus direitos e alcançar os fins da educação em condições igualitárias. Nesta perspectiva, a evocação da equidade, e não da igualdade, garantiria que determinadas desigualdades deveriam ser levadas em conta, garantindo uma igualdade de



oportunidades através de uma maior disponibilização de recursos para grupos mais vulneráveis. Porém, não basta a garantia de oportunidades a todos, os sistemas de educação devem criar condições e recursos para que tenhamos efetivamente uma experiência educativa de qualidade, com acesso igualitário ao conjunto de bens disponíveis na sociedade a qualquer pessoa, de modo que possam participar, aprender e desenvolver-se plenamente (BLANCO, 2006 apud UNESCO, 2008).

A relevância está em consonância com as finalidades da educação, enquanto aspirações indispensáveis ao conjunto da sociedade. Uma educação relevante refere-se a uma aprendizagem significativa social e pessoal para os alunos, que leve em conta o contexto social e cultural em que vivem. A relevância se refere às intenções educativas que condicionam outros aspectos educacionais, como as formas de ensinar. A principal finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do ser humano. Assim, a ideia do que é uma educação relevante dependerá de cada contexto histórico social determinado.

A pertinência é um conceito que se refere à necessidade de uma educação significativa para pessoas de todos os estratos sociais e culturais. Coerente com uma visão de direitos, a pertinência coloca o aluno como o centro da educação. Assim, a educação deveria adaptar-se e ser flexível no currículo, no tempo e frequência escolar, de acordo com as características e necessidades dos alunos dos diversos contextos sócio-culturais, como no exemplo dos jovens que estudam e trabalham ou nos diferentes grupos étnicos regionais que dispõem de especificidades no tocante à sua língua e crenças religiosas. Não atentar para estas diversidades culturais poderia, pois, trazer uma desigualdade no acesso, permanência e sucesso escolares, legitimando uma exclusão educacional ao invés de uma visão intercultural, bilíngue e multicultural da educação.

A eficácia destaca a medida e a proporção em que são atendidos os objetivos da educação. Diz respeito à equidade na aprendizagem, com sua pertinência e relevância, devendo, assim, garantir o acesso, a permanência e a conclusão escolar obrigatória para todos os alunos. Num enfoque de direitos humanos fundamentais, atende as necessidades educativas de todos os estudantes, com aprendizagens relevantes e pertinentes e busca o alcance das metas educativas por parte de todos, e não reproduz as desigualdades sociais, o que tornaria a educação inequitativa no



aspecto da distribuição de oportunidades e capacidades.

Eficiência questiona o custo com que os objetivos educacionais são alcançados, pois relaciona o seu financiamento, a responsabilidade de sua aplicação, os modelos de gestão e o uso dos recursos; destaca uma característica central da ação pública, ao honrar os recursos destinados pela sociedade para a educação, de forma eficiente, e garante um direito cidadão. A partir desta visão, a eficiência não pode ser um imperativo economicista, mas sim uma obrigação que diz respeito aos direitos de todos os cidadãos. A interação entre eficácia e eficiência é fundamental para garantir que não sejam reproduzidas desigualdades, exclusões e marginalizações dos mais diversos grupos populacionais, no atendimento a metas educativas universais básicas.

Assim, o conjunto das dimensões de equidade, relevância, pertinência, eficácia e eficiência é o que define uma educação de qualidade para todos, na visão da OREALC/UNESCO, salientando ainda que a evolução da qualidade deve ter uma visão do conjunto das dimensões, e não vê-las de forma isolada.

Os trabalhos contidos em *Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa em América Latina y el Caribe* (2008) são de grande riqueza e fornecem valiosos elementos para nossa tarefa de exposição das tendências teóricas sobre educação de qualidade na América Latina. Por isso, nos permitiremos destacá-los nos aspectos concernentes ao nosso objetivo.

Sergio Martinic, da Pontifícia Universidade Católica - PUC do Chile, alerta no início do seu artigo *Información, Participación y Enfoque de Derechos* que, frente aos desafios atuais dos sistemas de educação, não podemos reduzir sua evolução a uma simples medição, nem mesmo a uma tarefa do professor em sala de aula que qualifica de forma solitária o desempenho dos alunos. Sobre os instrumentos de avaliação, ele diz: “Desde el punto de vista técnico, las pruebas están basadas en respuestas de opción múltiples, más fáciles de medir y de procesar, aunque existe una discusión sobre la calidad y validez de este tipo de instrumentos para la medición de los aprendizajes” (PINI, 2000 apud MARTINIC, 2008). E complementa:

Se ha constatado que, frente a alternativas de respuesta múltiple, los estudiantes aprenden estrategias para responder, y que predomina el aprendizaje de rutinas, lo que limita la comprensión y profundidad del

conocimiento; las habilidades comunicativas orales y escritas pierden importancia, del mismo modo que la capacidad de procesamiento, planeamiento y perseverancia. Y la principal carencia es que los aprendizajes no son evaluados en función de la capacidad de raciocinio y de resolución de problemas (KELLEGHAN, 2001 apud MARTINIC, 2008, p. 20).

Defende uma ampliação dos elementos a serem avaliados para medir os níveis de conhecimento alcançado pelos estudantes; além de avaliar direção, professores, escolas, salas de aula, tanto nos aspectos quantitativos como nos qualitativos. Por outro lado, o autor também discorda da comparação de forma homogênea, escolas com realidades sociais completamente diferentes. Alerta que ao não considerarem as heterogeneidades escolares, as avaliações estandardizadas tendem a reforçar e/ou criar uma discriminação social.

Las pruebas no pueden resolver las desigualdades; pero sí legitimarlas. Como señala Reimers (2002) un orden desigual y excluyente puede adquirir legitimidad gracias a un sistema de evaluación y de medición que crea la impresión de que la desigualdad es resultado de diferencias en los méritos y esfuerzos de las personas, y no de condiciones sobre las que ellas no pueden ejercer control (MARTINIC, 2008, p. 20).

Constata também que a teoria predominante nas avaliações das evoluções da qualidade da educação ainda é o positivismo:

El paradigma que ha predominado en las evaluaciones está inspirado en el positivismo: la evaluación mide el cumplimiento de objetivos y el estudio, por excelencia, es el experimental. Desde el punto de vista teórico, los resultados de las políticas quedan explicados, en gran parte, por los factores de contexto; y el aprendizaje de los estudiantes, por variables que responden al conductismo (SHEPARD, 2000; TYLOR & LYONS, 1996 apud MARTINIC, 2008, p. 25).

Martinic diz que na década de 1990, as pesquisas quantitativas tiveram um grande desenvolvimento; mas as investigações qualitativas também. Com isso, defende a mudança de um paradigma positivista (condutivista) externo às escolas para um baseado na realidade interna das escolas, o construtivista. Sobre a definição de qualidade, salienta que não é um conceito único, pois dependerá do ponto-de-vista teórico utilizado. Destaca os quatro pilares da educação proposta na obra de Delors (1996), além das três dimensões identificadas pela UNESCO no relatório Educação Para Todos (2005) para definir uma educação de qualidade: respeito aos direitos individuais, equidade no acesso, processo e resultados e pertinência da educação.

Margarida Poggi em “Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina” inicialmente busca algumas definições sobre qualidade da educação:

En primer lugar, es importante tener presente la definición de calidad propuesta por OREALC/UNESCO Santiago: “La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos (OREALC/UNESCO, 2007a apud POGGI, 2008, p. 37).

E adiante esclarece que:

Tanto la reducción de la calidad a una perspectiva exclusivamente eficientista como la concepción restringida de la relevancia están vinculadas con dos cuestiones centrales sobre las que alerta el documento citado de la OREALC/UNESCO Santiago, en relación con el hecho de definir la calidad de la educación solamente por los resultados de aprendizaje en determinadas áreas. Como ya fue mencionado anteriormente, surge el riesgo del reduccionismo instrumental, que supone entender la calidad sólo a partir de aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas. La principal consecuencia de este sesgo es el olvido o desprecio de aprendizajes de vital importancia, que difícilmente pueden evaluarse con estas herramientas. Si en contextos donde prima el reduccionismo instrumental fueran implementadas políticas basadas en incentivos ligados con los resultados de pruebas estandarizadas, existe el riesgo de empobrecer el sentido de la educación, en particular en las áreas curriculares más alejadas de las mediciones; pero que contemplan aprendizajes esenciales para el desarrollo integral de las personas y de las sociedades. Este aspecto plantea, especialmente, el desafío de generar prácticas evaluativas más comprensivas (POGGI, 2008, p. 39).

Guadalupe Ruiz Cuéllar em “Reflexiones desde la experiencia mexicana em evaluación educativa” é taxativa ao dizer que se desejamos medir, primeiro temos que entender o que é qualidade da educação. Já, sobre os Sistemas nacionais de medição da aprendizagem dos alunos em larga escala, destaca o seguinte trabalho:

El Comité Gestor del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Ravela, 2008) ofrece un conjunto de recomendaciones para la renovación, actualización o diseño de los sistemas de evaluación educativa ahí donde no existen aún. [...] “no todos los objetos valiosos de la educación están incluidos en una evaluación estandarizada. Hay una gran cantidad de saberes, actitudes, valores y aprendizajes relevantes que no pueden –por la dificultad para realizar una medición– o no deben –porque son propios de cada entorno local y, por tanto, no son exigibles a todos los estudiantes en una evaluación nacional– formar parte de una evaluación estandarizada. Lo anterior implica que no puede reducirse la ‘calidad educativa’ a los resultados de las pruebas, y que una evaluación estandarizada aporta información fundamental sobre la ‘calidad educativa’, pero no es un indicador completo de la misma (GTEE, 2007, p. 5 apud CUÉLLAR, 2008, p.54).

Mais adiante, segue destacando:

[...] es importante mencionar la importancia de combinar las evaluaciones nacionales estandarizadas, que ofrecen una mirada sobre el conjunto del sistema, con la realización de estudios cualitativos que permitan profundizar en los procesos escolares y los procesos que ocurren en las aulas. Esta combinación de enfoques es el mejor modo de aportar información rica y compleja para pensar en las políticas educativas y en las prácticas de enseñanza (GTEE, 2007, p. 20 apud CUÉLLAR, 2008, p. 61).

Hector Valdes, desde o nosso horizonte teórico, desenvolve o melhor trabalho filosófico e metodológico sobre a qualidade da educação em “Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano: o caso de Cuba”. O autor aborda a evolução do sistema educativo, da medição externa realizada pelos sistemas nacionais e diz que: “Procurar hacer un análisis crítico del pasado y presente, inferir ideas generales, principios y criterios para mejorar lo realizado en el futuro e ilustrar tales abstracciones tratando de convertir las ideas prácticas en útiles” (VALDES, 2008, p. 69).

Começa definindo o que é um ser humano, ao dizer que, com uma mesma estrutura biológica que nos faz pertencer à espécie humana, cada ser humano tem três dimensões: corporal, racional e emocional. Somos seres físicos que pensamos e sentimos. Então, uma boa educação deve desenvolver harmoniosa e integralmente estas dimensões; e um bom sistema de evolução da qualidade da educação deveria ter este enfoque holístico, a fim de identificar qual destas dimensões está sendo afetada e por quê?

Após, enfatiza que a etimologia de qualidade significa a propriedade de algo ou em sentido absoluto, algo superior ou melhor que algo. E sacramenta: “La calidad de la educación es prioritariamente un problema social y político – y no solo pedagógico y técnico– por lo que resulta improbable encontrar una definición universalmente consensuada” (VALDES, 2008, p. 71).

Adiante, relata a existência de três tendências teóricas sobre o conceito de qualidade da educação:

Un análisis minucioso de la literatura disponible en Cuba, y en otros diez países latinoamericanos, acerca del tratamiento dado al concepto de calidad de la educación, nos lleva a la conclusión de que, en general, existen tres

tendencias claramente diferenciadas al abordarlo: una procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual; es decir, definirlo teóricamente. La segunda trata de definirlo operacionalmente, por medio de un conjunto de indicadores; y la tercera elude definirlo (VALDES, 2008, p. 71-72).

Para o autor cubano, definir qualidade como um adjetivo da educação consiste num erro no sentido filosófico (tendo como premissa que todos os objetos têm uma qualidade), visto que admite a possibilidade de existir uma outra educação sem qualidade, o que é filosoficamente impossível. Por outro lado, a educação pode ter maior ou menor quantidade, na medida em que se aproximem mais ou menos dos paradigmas filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos que imperem numa sociedade histórico-concreta.

A primeira tendência é a que almeja uma definição teórica do conceito de qualidade da educação. Nela, existem subtendências. Entre elas, a principal é a de definições centradas no processo versus centradas no produto, e que a maior parte das suas definições relaciona qualidade com os resultados. Ele discorda desta ideia: “Nosotros entendemos la calidad de la educación como tendencia, como trayectoria, como proceso de construcción continuo y como perfeccionamiento eterno de los productos” (VALDES, 2008, p. 73).

Noutra subtendência, encontramos aqueles que centram definições de qualidade da educação num dos elementos do processo de ensino-aprendizagem como: currículo, aluno, professores, escolas, entre outros. Apesar de reconhecer como elementos vitais (essenciais) escola e currículo, defende uma visão mais holística dos elementos como um todo.

A segunda tendência encontra abrigo na definição utilizada pela UNESCO, por ser de forma operacional por meio de indicadores como: relevância, equidade, eficácia, eficiência e pertinência. Novamente, ao realçar a educação como de qualidade, abre mão da filosofia e de uma coerência entre teoria e prática. Sem uma precedência teórica, quando poderemos dizer que uma aprendizagem é relevante?

A terceira tendência remete justamente a uma ambiguidade na sua definição teórica, tida como a sua riqueza. Desta forma, de uma perspectiva filosófica, inviabilizaria o seu conhecimento rumo à sua essência através de operações lógicas

do pensamento como: definir, caracterizar, exemplificar, dividir, limitar e generalizar.

Após expor as tendências sobre qualidade da educação na América Latina, o autor, então, segue para uma definição de qualidade da educação em Cuba:

Calidad de la educación se refiere a las características del contexto, insumos, procesos y resultados de la formación del ser humano. Está condicionada histórica y socialmente y toma una expresión concreta a partir del ideario filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico imperante en una sociedad determinada. Es medida por la distancia existente entre la norma (el ideario) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa). Ese ideario se concreta en el fin y los objetivos de la educación (VALDES, 2008, p. 76).

Sobre a definição conceitual de paradigma diz:

Existen diferentes criterios sobre el concepto de paradigma. Kuhn (1964) plantea que constituye el marco referencial para generalizaciones, valores, creencias, normas y actitudes ante la vida y el conocimiento de cada individuo y de los diferentes grupos sociales. Veinte años después, el propio Kuhn (1984) consideró que los paradigmas son realizaciones científicas universales y reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Nosotros nos adscribimos a esta última definición (VALDES, 2008, p. 76).

A educação cubana se sustenta filosoficamente no marxismo conjugado nacionalmente com o ideário de Martí; e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e desenvolvida pela psicologia soviética, essencialmente humanista na ontologia marxista. A partir daí, destaca os critérios operacionais da avaliação da qualidade da educação cubana:

- caráter universal da educação como direito de todos os seres humanos;
- necessária unidade entre ensino e educação;
- necessária integração de variáveis: contexto, insumo, processo e produto.

Para julgar a qualidade da educação, defende que precisamos de índices quantitativos e qualitativos e modelos de análises lineares e não-lineares.

Definamos, entonces, qué es para nosotros evaluar la calidad de la educación: es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables acerca del contexto, los recursos, los procesos y los resultados de la educación, constatando así la naturaleza de la práctica educativa para compararla con el ideal plasmado en el fin y los objetivos de la misma, precisando las diferencias entre ambos y sus posibles causas. Si comprendemos, y somos consecuentes, con la definición anterior podemos concluir que en nuestra región hasta el momento no hemos evaluado la CE,

pues las acciones de este tipo comúnmente realizadas han resultado 'fotografías' de un momento del desarrollo del ciclo escolar en cuestión; y no una valoración sistemática, permanente, del desempeño de directivos, docentes (VALDES, 2008, p. 82).

Ainda traça algumas sugestões de ideias para planejamento e execução da evolução da qualidade da educação na América Latina e Caribe nos próximos anos: se queres medir a mudança, não mude a medida; passar de uma avaliação centrada nos resultados para uma que examina, prioritariamente, o estado dos processos; direcionar para um treinamento na autoevolução dos professores; ir do sistema avaliativo de amostragem aos de censo; uso de métodos experimentais para o controle das variáveis das políticas educativas; estas não devem centrar-se só no rendimento escolar dos alunos e sim levar em conta o desenvolvimento pessoal e profissional dos diferentes agentes educativos (alunos, professores, pais); de uma evolução de caráter absoluto a uma de caráter relativo.

Finalizando seu trabalho, o autor cubano salienta que os sistemas de medição têm alcançado um alto desenvolvimento no sentido de quantificar os resultados cognitivos dos alunos. Porém, devemos buscar as causas de tais resultados, em primeiro lugar, na qualidade de ensino, tema ausente nos principais sistemas. Assim, o rendimento escolar ou os resultados cognitivos não podem ser o único foco das medições. Devemos buscar um enfoque mais holístico: corporal, racional e emocional.

Como foi possível evidenciar, a perspectiva educacional da UNESCO, a partir da década de 1990, tem a prevalência do enfoque adotado pelo Banco Mundial, fortemente marcado pela relação entre sistema educativo e sistema de mercado. O significado mais perverso desse processo é a negação da educação como direito, já que o interesse é apenas no aspecto econômico. Esta posição da UNESCO revela uma contradição entre sua visão original, de caráter humanitário, e sua adesão gradual à posição do banco Mundial, hegemônica e privilegiadora da lógica desumanizada do mercado globalizado.

Constatamos, também, que existem diversas tendências teóricas sobre qualidade da educação na América Latina. A maioria destas tendências abandona a busca do embasamento filosófico na definição categorial de qualidade, ao não



entendê-la como algo inerente a todos os fenômenos materiais. Como se sabe, a UNESCO e seus órgãos regionais, que influenciados pelos paradigmas do positivismo, do comportamentalismo-behaviorista e da pedagogia das competências, preferem uma definição conceitual através de uma forma operacional (de dimensões) e de indicadores de qualidade, numa espécie de metodologização científica sem precedência filosófica.

De outra parte, concordamos com Valdes que alerta-nos para o fato de que a definição teórica de qualidade da educação deva ser, prioritariamente, um problema social e político, e não somente pedagógico e técnico, o que quase inviabiliza uma categorização universal ou consensual da mesma. Assim, na luta entre os defensores de concepções opostas de educação do tipo socializante versus privatizante, podemos ter uma pequena amostra do quão complexo pode ser definir um conceito de qualidade da educação. Porém, também nos alenta em buscar uma categorização teórica que possa inserir-se num projeto mais humanista e solidário de sociedade histórico concreta, como aquela construída para a qualidade da educação cubana, que tem como precedente uma visão mais holística do desenvolvimento dos seres humanos: corporal, racional e emocional.



## 5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O debate sobre o tema da qualidade educacional no Brasil encontra alguns dos seus marcos históricos iniciais na década de 1920, quando Azanha (2004 apud GUSMÃO, 2009), ao examinar esforços para a democratização escolar brasileira, identificou uma grande resistência nas ações visando à expansão escolar pública por parte de alguns estudiosos da educação e de membros do próprio magistério, alegando que tais medidas trariam uma perda da qualidade. Analisou também que a criação de antigos ginásios vocacionais em São Paulo, para promover inovações no ensino e adotar práticas pedagógicas de democratização, que visavam construir um novo parâmetro de qualidade, revelou-se de alto custo, sendo só para alguns e excluindo a maioria. Assim, estabeleceu-se um debate entre duas alternativas de democratização da educação: extensão das oportunidades educacionais ou prática educativa de liberdade do educando. Estratégias que poderiam ser conjugadas, mas em São Paulo foram contrapostas. Por fim, Azanha concluiu que a legislação educacional de expansão não foi ajustada às novas realidades; pois, a reprovação em massa é sempre um índice de defasagem entre critério de exigência e a real condição de ensino-aprendizagem.

Para Azanha, a democratização da educação e a qualidade da educação são processos políticos, amplos, na medida em que só é realizável por meio de políticas públicas. E “extensão das oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica”. Esta dualidade entre quantidade e qualidade vai permear quase todo século XX e início da década de 2000. Anísio Teixeira, na década de 1930, preocupado com a qualidade da educação, liderou a organização das primeiras avaliações externas em larga escala, no Rio de Janeiro, o Distrito Federal brasileiro à época.

Naquele momento histórico, a escola primária foi colocada como parte importante do processo de modernização do país, o que tornou a questão do rendimento escolar tema relevante no cenário educacional brasileiro. Através da obra de Anísio Teixeira é possível perceber a presença marcante da influência norte-americana, através de autores e de processos avaliativos e planos de reorganização escolar. Além disso, pudemos identificar que a avaliação do rendimento da aprendizagem definiu a reorganização da escola, das classes e do sistema de promoção dos alunos, além de promover a reformulação dos programas, dos métodos, e da formação de professores. Nesse processo, a avaliação do rendimento

escolar foi utilizada para a obtenção da qualidade do disciplinamento e do controle da escola (CORSETTI; ECOTEN, 2010, p. 17).

As iniciativas de Anísio Teixeira foram de curta duração, devido à instauração, logo em seguida, por Vargas do “Estado Novo”, em 1937. Os militares e os católicos passaram a lograr suas propostas neste período, como podemos perceber na inclusão do Ensino Religioso e da Educação Moral e Cívica no ensino básico. Assim: “passaram a constituir referência para a qualidade do ensino público: a formação de um homem útil e disciplinado para um Estado que se queria moderno, industrial e nacionalista” (BRASIL/CÂMARA LEGISLATIVA, 1937 apud FONSECA, 2009, p.157). Esta ideia de qualidade continuou vigorando com o fim do Estado Novo e a eleição de Eurico Gaspar Dutra, em 1945, até o retorno de Getúlio Vargas, entre 1951 e 1954. Já, o governo JK (1956 – 1961) e sua política desenvolvimentista do programa de metas delegaram à educação o papel de formação técnica de pessoal para as indústrias de base. Essa ligação entre educação e economia teve abrigo na teoria do capital humano, que baseava seu método de planejamento educacional com base na formação de competências técnicas conforme a demanda do mercado de trabalho. A educação era essencial para o crescimento econômico dos países.

O ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – foi importante, ao congregar intelectuais que defendiam uma educação que compreendesse as condições políticas e ideológicas vividas para uma superação coletiva do atraso do nosso país. Os educadores do Conselho Federal de Educação, entre eles Anísio Teixeira, denunciavam a inadequação das metas internacionais à realidade social e econômica brasileira. Posteriormente, conseguiram que as metas quantitativas constantes nos planos de educação fossem adaptadas à realidade nacional.

O Golpe Militar de 1964 revisou o plano educacional para 1963-1965 e passou a dar ênfase: aos aspectos organizacionais em detrimento dos fins da educação; à criação de projetos e campanhas de caráter transitório e descentralizado, coordenadas por grupos-tarefa; à participação de empresas privadas e governamentais de consultoria na modernização administrativa, como a USAID – Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional, que já atuava desde 1960; e, posteriormente, o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e o BIRD – Banco Mundial, predominante a partir dos anos 1980.

Iniciando a década de 1970, a educação foi ajustada a APO – Administração por Objetivos –, formando um todo homogêneo entre os recursos físicos, humanos e materiais, fundamentada por Peter Drucker para empresas, que reformulou a esfera pública brasileira. Isto serviu aos objetivos da “Doutrina de Segurança Nacional”, descentralização e controle, privilégio dos aspectos formais sobre os informais, padronização em detrimento da individualidade espontânea e criativa. Para o sucesso das APO’s, exigiam-se gerentes eficientes e eficazes para a execução de projetos autônomos e descentralizados.

A qualidade educacional definia-se pelo objetivo de “formar um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação”. Para tanto, “o saber que a escola democrática transmitirá terá de ser um saber das coisas e não um saber sobre as coisas, com que se contenta a escola tradicional” (Brasil/MEC, 1971, p. 15-16). Com essa proposta, o I Plano Setorial consolidou as teorizações do capital humano e do enfoque de mão-de-obra como bases doutrinárias para a educação brasileira (FONSECA, 2009, p. 161).

O desenvolvimento do país exigiu uma série de reformas educacionais até o início dos anos 1980, contando com a garantia da anulação dos conflitos ideológicos previstos pela “Doutrina de Segurança Nacional”. Assim, houve uma expansão do acesso escolar, a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos e a substituição de disciplinas clássicas-humanísticas por outras de caráter técnico profissional. Para atender as elites, garantiu-se a continuidade no segundo grau, com ingresso nas universidades via exame de vestibular. A classe média questionava a qualidade dos cursos profissionalizantes secundários, alegando que os cursinhos pré-vestibulares, privados e propedêuticos, eram as escolas com melhor qualidade, porém eram acessíveis somente às elites econômicas.

Algumas discussões sobre políticas públicas já eram de preocupação e estudos dos movimentos sociais: falta de vagas, problemas de permanência (repetência, taxas de APM’s – Associações de Pais e Mestres –, custo do material escolar, uniforme, etc). A ideia das taxas de repetência e evasão como ineficiências do sistema já eram usadas pela prefeitura de São Paulo, nos anos de 1970. Na década de 1980, a questão da qualidade da educação básica ganhou fôlego junto com a abertura política.

As reivindicações sociais ganharam eco com a criação da ANPED –

Associação Nacional de Pesquisa em Educação – e da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Como reflexo da abertura democrática, ainda que lenta e gradual, as demandas das classes média e alta foram contempladas no fim da obrigatoriedade da profissionalização secundária e na possibilidade de optar-se pela PPT – Preparação Para o Trabalho–, mais flexível. Porém, nas regiões mais pobres, a inclusão de disciplinas de formação para o trabalho dava-se ainda no ensino primário.

Após as eleições de 1982, governos comprometidos com políticas sociais construíram novas escolas, aumentaram a cobertura da rede escolar, efetivaram medidas na melhoria do ensino, aplicaram a modalidade de ciclos nos anos iniciais, aumentaram a participação familiar (conselhos escolares, eleições para diretor, desobrigação de taxas de APM, manutenção de prédios escolares, concursos públicos para profissionais da educação, planos de carreira do magistério, formação em serviço, revisão curricular, distribuição de material didático, bibliotecas escolares).

A Nova República trouxe de volta ao cenário os movimentos sociais organizados por políticas públicas e democráticas. Assim, as Conferências Brasileiras de Educação, o Fórum em Defesa da Escola Pública, partidos políticos de esquerda, sindicatos, associações de moradores e de pais elaboraram propostas com vistas à futura Constituição de 1988.

O ensino médio teve centralidade nos debates, dando origem ao documento: *Subsídios para a elaboração de políticas para o ensino médio*. Foi considerado o nível apropriado para o aprofundamento de uma educação de qualidade: aquela que trabalha conteúdos significativos (científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos), que “permitem o desvelamento dos fundamentos das relações sociais e, sobretudo, das relações de produção”. Essas proposições revelavam um novo conceito de qualidade, que não se limitava aos aspectos técnicos e quantitativos do sistema, mas que deveriam contribuir para a construção de novo projeto hegemônico de sociedade (BRASIL/MEC/INEP, 1989, p. 15 apud FONSECA, 2009, p. 164).

No I Plano de Desenvolvimento da Nova República, ao lado das Conferências Nacionais de Educação, o MEC – Ministério da Educação – executava programas financiados pelo Banco Mundial em algumas regiões e escolas. Os objetivos dos projetos dos organismos internacionais estavam contemplados na proposta governamental para a qualidade da educação fundamental, como a da criação de

uma avaliação sistemática para medir o impacto no desempenho escolar dos municípios escolhidos.

O Plano de 1986 recomendava a preparação de planejadores e gestores nos âmbitos federal, estadual e municipal para o desenvolvimento de “processos gerenciais e organizacionais, com vistas a facilitar e agilizar a utilização dos insumos e produtos do setor e a avaliação dos seus resultados” (Brasil/MEC, 1986, p. 14-21). Pode-se considerar que essas experiências constituíram a base para a implantação do sistema de avaliação do ensino fundamental, que se consolidaria na década seguinte (FONSECA, 2009, p.164-165).

No final da década de 1980, o aumento dos investimentos em educação, em meio à crise do Estado e à política neoliberal da contenção de gastos, criou uma contradição entre os objetivos de melhoria da qualidade da educação e a disponibilidade de recursos. A crise econômica neoliberal passou da universalidade das políticas sociais a uma segmentação. Assim, os problemas da educação passaram a ser apresentados como problema de qualidade.

O MEC, no final dos anos 1980, negociava com o Banco Mundial um novo financiamento para o desenvolvimento da educação fundamental no Nordeste, a ser executada nos anos de 1990, e:

Uma das propostas do Banco era dar seguimento ao processo de avaliação externa desenvolvido nos projetos anteriores, desta feita, alcançando o desempenho do aluno, dos professores e da rede escolar. A proposta acordada entre o MEC e o Banco era estender a avaliação à totalidade do sistema educacional. De fato, as experiências avaliativas efetuadas nos âmbito dos acordos internacionais deram suporte aos projetos nacionais de avaliação que se consolidariam na década de 1990 e que se constituiriam a principal referência para a qualidade educacional (FONSECA, 2009, p.165).

No governo Collor, a partir de uma série de estudos e documentos, foram elaborados princípios, diretrizes e metas na qual o Estado os considerava como elemento central da cidadania, para enfrentar as demandas da modernidade: a qualidade social da educação. Concretamente, as políticas referiam-se aos insumos educacionais como forma de investir na qualidade do produto. A qualidade da educação foi amplamente debatida com representantes das esferas pública e privada. Em 1991, um simpósio nacional do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – debateu a “Qualidade, eficiência e equidade na educação básica” e, posteriormente, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – organizou o “Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais”. Desta forma, as

conclusões do simpósio serviram de base para a reformulação do projeto da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, que já tramitava no Congresso Nacional.

Na definição da pauta mínima, deve o Ministério atuar com base em definições consensuais de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. Essas não podem mais ser referenciadas com categorias difíceis de serem identificadas e aferidas – como, por exemplo, a formação do espírito crítico –, mas por aspectos concretos que permitam o salto para a racionalidade tecnológica, que determinou mudanças produtivas nas ilhas da modernidade (FONSECA, 2009, p.166).

A ideia de uma avaliação quantitativa, descritora de dados objetivos para uma formação profissional de racionalidade tecnológica enquadrava-se na ideia de desideologizar a educação nas novas condições criadas pela política neoliberal. Na prática, um retorno à visão tecnicista dos anos de 1970 que almejava um conhecimento escolar puramente objetivo, sem valoração filosófica, social, política e cultural.

Na transição súbita de Collor a Itamar Franco, em 1992, o Ministério da Educação propôs um “Acordo Nacional de Educação”, uma espécie de pacto de qualidade. Em seguida, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos em consonância com as orientações da Conferência de Jontiem, promovida pela UNESCO. O Plano seguiu as orientações de Jontiem como metas quantitativas, priorização do ensino fundamental em detrimento do ensino médio, e a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica para medir a aprendizagem dos alunos, sustentar a revisão de planos educacionais e programas de qualificação da educação. Assim, foi instituído o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (1991) –, e priorizou-se a avaliação na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) – e no Plano Nacional de Educação (2001). A partir daí, a avaliação externa de larga escala com seus resultados tornou-se a principal referência para a qualidade da educação. Lembre-se que isto não correspondeu às propostas dos educadores, onde a qualidade educacional seria o resultado de um esforço para a construção coletiva de um projeto nacional com respeito: a autonomia, a participação, a cultura e a identidade escolares. Na prática, a avaliação externa serviu para adequar a qualidade da educação à visão doutrinária dos organismos internacionais como o Banco Mundial. O planejamento escolar deveria ser baseado na produtividade, com a visão estratégica, a eficiência e avaliação

externa como padrões para a qualidade da educação.

A década de 1990 marcou uma nova realidade política mundial com o fim da URSS e a Queda do Muro de Berlim. No Brasil, o governo de FHC – Fernando Henrique Cardoso–, entre 1995 e 2002, efetivou uma Reforma do Estado, na qual a administração passou do modelo burocrático ao gerencial. Cada um dos projetos nacionais passou a estar a cargo de um gerente. As reformas educacionais seguiram o modelo da Reforma do Estado.

A qualidade da educação escolar resultaria de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa. No primeiro mandato, a meta prioritária centrou-se na ampliação da oferta do ensino fundamental. No segundo, sob a justificativa da crescente exigência de qualificação do trabalhador para a nova estrutura do mercado, o ensino médio sofreu uma reforma, sendo desmembrado em duas modalidades distintas e independentes: o ensino médio, de conteúdos gerais, e o ensino técnico-profissionalizante. As mudanças qualitativas alcançariam os currículos, além da oferta de cursos de reciclagem, no caso do ensino profissional. Consoante o veio controlador que caracterizou a reforma do Estado, a escola básica passou a ser amplamente avaliada, mediante a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os resultados foram utilizados como medida do desempenho da escola e do aluno e, portanto, constituíram a principal referência para a qualidade educacional (FONSECA, 2009, p. 169).

Os debates e embates em torno do Plano Nacional de Educação deram oportunidade para o surgimento de planos estaduais e municipais contendo metas a longo prazo que não restringiam-se às diretrizes políticas e orçamentárias de curto prazo. No Plano Nacional, o tema da qualidade da educação não obteve a atenção necessária. O destaque ficou para a criação de um sistema nacional de avaliação e de padrões mínimos de qualidade, mas que não foram especificados. O FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criado em 1998, adequou a ideia de qualidade à operacionalidade do conceito custo-aluno-qualidade, traduzido como a quantidade de insumos (meios) necessários ao processo de ensino-aprendizagem, a um mínimo de despesas. Por fim, uma das metas de grande relevância foi referente à Gestão Escolar, na qual o Projeto Político-Pedagógico (PPP) seria de elaboração e execução dos estabelecimentos escolares, concretizou-se numa luta dos educadores comprometidos com a melhoria da qualidade da educação.

O conceito de gestão da educação é alvo de uma fecunda discussão sobre



seu entendimento; alguns referem gestão como processo dentro da ação administrativa, outros intentam politizar como uma prática alternativa para a administração da educação. Gestão na reforma educacional brasileira na década de 1990, passou a ser entendida como gerência (neo-tecnicismo). No entendimento da ANPAE, “gestão é a coordenação dos esforços individuais e coletivos de implementação das políticas e planos”, é uma parte da administração (WERLE, 2001). Silva Júnior (FREITAS, 2007), diz que na última década, a “hegemonia semântica e discursiva” favoreceu a intensificação da privatização. No imaginário coletivo e parte do discurso educacional brasileiro, gestão significa gestão empresarial, levando ao embotamento do significado de gestão educacional e à mercadorização de seus critérios de ação. Optamos por um entendimento mais amplo de gestão da educação que a define como: “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON e GRACINDO, 2000 Apud FREITAS, 2007).

Uma visão ingênua e idealista, mas no fundo conservadora, de escola poderia nos levar a pensar que uma gestão escolar pudesse ser homogênea e livre de divergências intra e extra-escolares. Porém, dentro de uma perspectiva crítica baseada na realidade, a gestão da escola se dá a partir de um espaço divergente, onde podem existir vários subgrupos de educadores com posições políticas diversas, internas e/ou externas. A gestão escolar também compreende uma autonomia relativa, onde determinados aspectos da administração não são da alçada intra-escolar como o seu orçamento financeiro; porém, outras características são por lei definidas no próprio espaço escolar, como é o caso do PPP – Projeto Político Pedagógico.

Ainda em 1998, as propostas dos educadores passaram a ter que disputar com o principal organismo internacional da atualidade: o Banco Mundial. O MEC assinou com o mesmo, um acordo de financiamento para a melhoria da qualidade de escolas do ensino fundamental do Norte, Nordeste e Centro-Oeste: o FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola Básica. O acordo determinava que o planejamento escolar fosse feito através do PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola. A qualidade da educação seria o resultado da combinação: de insumos escolares (pacotes didáticos, equipamentos e reformas), da transferência do dinheiro direto à escola e de um modelo de gestão eficaz na

utilização desses insumos. O PDE-escola consumava uma visão de racionalidade técnica que sufocava os aspectos políticos tão defendidos pelos movimentos de educadores no projeto escolar de qualidade. O amplo apoio técnico e financeiro do MEC e dos governos estaduais possibilitou sua instalação definitiva nas escolas. A influência do FUNDESCOLA estendeu-se pelo acordo com o BIRD até o ano de 2010.

O novo governo de Lula, a partir de 2003, centrou-se na ideia de justiça social através de políticas que criassem um círculo virtuoso entre investimento e consumo. No entanto, seu projeto educacional reiterou os objetivos da gestão de FHC: universalização da educação fundamental e ampliação da oferta do ensino médio. O FUNDEF foi alargado para um FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério, retratando uma tentativa de mudança para um viés economicista para um de cunho mais social. Em 2007, o MEC lançou o PDE – Plano de desenvolvimento da Educação – com trinta metas para melhorar a qualidade da educação. Saviani (2007) criticou o PDE pela falta de organicidade entre suas ações e com o Plano Nacional de Educação de 2001, debatido entre muitos fóruns nacionais.

O PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado pelo MEC juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094), sob as circunstâncias do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal. O MEC então lançou o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Isto deveu-se aos clamores sociais, principalmente os da área empresarial com maior espaço na mídia, diante dos maus desempenhos das escolas nos indicadores de qualidade internacionais e nacionais. O PDE assumiu a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento ligado aos grupos empresariais como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. O “Todos pela Educação” definiu cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o

ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido.

Do ponto de vista técnico, o PDE se apóia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022 (SAVIANI, 2007, 124).

Saviani vê com reservas as súbitas boas intenções educacionais das nossas elites no “Todos pela Educação”, temendo pelos limites do PDE pelo fato do MEC estar seguindo o caminho proposto pelo movimento empresarial. O educador ainda relembrou sua sugestão de dobrar o investimento percentual do PIB – Produto Interno Bruto – na educação, que passaria de 4% para 8%, o que nos colocaria nos patamares dos investimentos dos EUA (7,5%); do Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%), segundo dados do MEC, em 1997. Porém, aqueles países já consolidaram seus sistemas de ensino com acesso e boa qualidade; o que aponta para que devemos investir muito mais na educação para alcançar tais resultados, como foi o caso da Coreia do Sul que por vinte anos investiu 10% do seu PIB.

Fonseca (2009) considerou algumas medidas do PDE como positivas: nova modalidade de desempenho escolar e assistência técnica aos municípios com baixos índices de qualidade educacional; proposta de melhoria da profissionalização docente com jornada integral de trabalho numa escola e tempo para atividades fora da sala de aula; formação continuada para extensão, graduação e pós-graduação (presencial e à distância); responsabilização da CAPES pela formação do ensino básico como reguladora de uma melhoria da qualidade na educação continuada. A autora deixou questionamentos para uma análise posterior e mais acurada do PDE; como se as experiências das Prova e Provinha Brasil se coadunarão ou não com o controle do produto (resultados) da avaliação externa? Haverá equilíbrio necessário entre formação continuada presencial e EAD? Como se dará a participação de setores públicos e privados?

A mobilização dos educadores tentou afastar a educação dos moldes

economicistas com pressupostos humanistas nos planos e legislações, a gestão democrática e o compromisso com a qualidade educacional. Porém, a prática educativa foi sendo cada vez mais orientada pela lógica econômica neoliberal da racionalidade técnica-instrumental, gestão gerencial de meios ou insumos educacionais e da qualidade da educação como sinônimo de competição por uma boa colocação nos rankings das avaliações externas de larga escala. Esta lógica neoliberal de qualidade educacional serve à visão utilitarista e empresarial, mas não contempla as diferentes dimensões da vida social e da educação: corporal, racional e emocional.

### 5.1 Educação: Qualidade versus Quantidade

A tradição literária educacional centrada no debate da noção de qualidade versus quantidade constituiu polêmicas durante todo século XX (GUSMÃO, 2009, p. 2), isto porque havia um consenso de que a expansão do acesso quantitativo à educação levou a uma perda da qualidade. Na verdade, a democratização que ampliou o acesso escolar criou uma nova qualidade da educação (ou diferente), que necessita de uma adequação dos sistemas educacionais a esta nova população. No início dos anos 1990, o debate em torno da qualidade educacional ganhou novos contornos.

Entre as diferentes concepções de qualidade da educação vigentes, podemos destacar: a de programas das empresas privadas que visa a uma maior produtividade como a “Qualidade Total”; a que partiu das reformas educacionais na América Latina sob a visão de organismos internacionais com “Projetos de Monitoramento e Avaliação das políticas escolares (custo-benefício)”; outra veio de governos locais de oposição, fundamentada em direitos sociais de cidadania, com diferentes ideologias como: Escola Plural de Belo Horizonte e Escola Cidadã de Porto Alegre, ambas propostas pelo PT – Partido dos Trabalhadores, mas que não desenvolveram metodologias de medidas de qualidade.

Os programas de “Qualidade Total” baseavam-se num método de gerenciamento da produção para a produtividade, que visavam a uma maior

qualidade com menor custo. Este novo paradigma gerencial, diferente do sistema de controle tradicional, superava o modelo fordista de produção em série, gestão hierarquizada com supervisão e controle do processo. O toyotismo, viabilizado pela informática, flexibilizava o processo de produção, baseando-se na segmentação do mercado, na competição global, num trabalhador autônomo que busca a produtividade e é capaz de tomar decisões rápidas no controle das máquinas complexas, em técnicas de formação em serviço com dinâmicas de grupo, num sistema de recompensa, numa estrutura horizontal com “círculos de qualidade”, e na ideologia do controle da “Qualidade Total”. Os alunos das escolas são definidos como clientela ou consumidores de mercadorias. Assim, a melhoria da qualidade se daria através do mercado, adaptando-se às preferências dos mercados consumidores. A ideia era que a gestão tradicional era onerosa e ineficiente, a solução seria a de um Estado mínimo, transferindo o controle para a sociedade civil.

As reformas educacionais na América Latina, nos anos de 1990, em geral, deram-se sob a doutrina neoliberal propagada pelos organismos internacionais como o BIRD – Banco Mundial. No Brasil, O ministro da educação Chiarelli, no governo Collor, priorizou a modernização do setor público e o efetivo compromisso de elevar os níveis de produtividade e de qualidade da educação brasileira. Assim, promoveu o “Encontro sobre Qualidade da Educação” promovido pelo MEC – Ministério da Educação, com apoio da OREALC/UNESCO, em novembro de 1990, em Brasília, abordou quatro questões-chave: o que é qualidade da educação? Como medir a qualidade da educação? Como operacionalizar o conceito de qualidade da educação? Como integrar, consistentemente, a qualidade da educação nos planos e programas governamentais? (CAMPOS, 2000, p.10).

Os textos apresentados, naquele Encontro de 1990, são ilustrativos, sendo dois deles sobre a “Qualidade Total” na educação. Pedro Demo distinguiu duas dimensões básicas da qualidade: a formal e a política, alertando para a necessidade da definição das finalidades da educação, medidas quantitativas de avaliação e padrões mínimos de qualidade. Johanna Filp, do Chile, revisou os conceitos de qualidade e propôs um sistema de medida de qualidade da educação básica (OREALC) e de um plano de ações. Três pesquisadores do IPEA discutiram padrões mínimos de oportunidades educacionais, parâmetros de custos mínimos por aluno e para os sistemas públicos. Aqueles textos trazem muitas diretrizes e linhas de ação

adotadas ao longo da década de 1990 pelos governos federal e estaduais. Também, contempla a democratização, a melhoria da qualidade de vida, prioridades das políticas públicas, dimensões para os custos. Este seminário foi realizado seis anos antes da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação e do FUNDEF – Fundo do Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério.

De acordo com Campos (2000, p. 11-13), neste período tivemos a cobertura total do alunado entre sete e catorze anos, priorizando o ensino fundamental e medidas de melhoria da produtividade. A análise da PNAD (1982) mostrou que a repetência (defasagem idade-série) era mais grave que a evasão escolar. Na LDB, foi garantido um padrão de qualidade da educação entre os 12 princípios no artigo 3º, onde o dever do estado é garantido por nove condições, entre elas, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (art. 4º, item IX). Dentre as 9 atribuições da União para organizar a educação nacional, consta (Art. 8º, nº VI) “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.” A LDB define os meios ao incluir atividades de aferição da qualidade entre as despesas ‘de manutenção e desenvolvimento do ensino’, únicas cobertas pelas receitas de impostos vinculadas à educação. Art. 70, item IV, aponta “levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento e à expansão do ensino”. Art. 71, item I, lista o que não é despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 74 – “A União em colaboração estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade”.

Art. 75 – Ação supletiva e redistributiva para corrigir as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade do ensino.

Disposições Transitórias – LDB, municípios e, supletivamente, os estados e a União devem “integrar todos os estabelecimentos do ensino fundamental do seu território ao Sistema Nacional de avaliação do rendimento escolar” (Art. 87, par. 3º,

item IV).

Estas definições legais respaldaram os programas de avaliação. Porém, muito antes de 1990, já existiam sistemas amplos de avaliação como vestibulares unificados, desde meados dos anos 1960. O estado da Guanabara (atual RJ) implantou, no final da década de 1960 e início dos anos 1970, a avaliação do rendimento escolar do Ensino Médio; a prefeitura de São Paulo, em 1980, realizou avaliação da Pré-escola (educação Infantil) e de algumas séries do antigo 1º Grau (Ensino Fundamental); o EDURURAL no Nordeste, em início dos anos 1980, foi avaliado por duas instituições de pesquisa; mas foram iniciativas isoladas que não tiveram continuidade.

Na década de 1990, houve o reaparelhamento do INEP, que Collor havia tentado extinguir. O primeiro SAEB foi no ano de 1990, com coleta de dados, avaliação de conhecimentos e habilidades, identificação de fatores relacionados à organização e funcionamento da escola, a professores e diretores, à prática pedagógica e aos alunos, que se acredita tenham influência na qualidade do ensino ministrado (MEC/INEP, 1998 apud CAMPOS, 2000, p.14). Os projetos pilotos do SAEB iniciaram em 1988, no Paraná e no Rio Grande do Norte, conforme VI Acordo MEC/BIRD. O sistema passa a funcionar em larga escala, nacional, a partir de 1990, com levantamentos além daquele ano, em 1993, 1995, 1997, 1999 (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Na descrição do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, realizada por Alicia Bonamino e Creso Franco, encontramos que o mesmo utiliza amostras representativas estaduais. Nas duas primeiras vezes de sua aplicação, avaliou amostras de alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências. O 3º SAEB avaliou amostras de alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, incluindo escolas privadas e outras disciplinas como Ciências e Estudos Sociais.

As primeiras aplicações priorizaram as variáveis intraescolares como prédios, equipamentos, professores e diretores; a partir do 3º SAEB, incluíram fatores extraescolares como características socioeconômicas e culturais dos alunos e seus hábitos de estudo. Em 1997, adicionaram variáveis como organização e tipo de



gestão escolar.

Os testes aplicados foram produzidos por especialistas de universidades e equipes de 23 secretarias estaduais de educação, convocadas para validarem os conhecimentos curriculares, base para as questões das provas, que almejavam aferir os conteúdos mínimos.

Duas instituições que já haviam acumulado experiência com a organização de vestibulares unificados e concursos públicos nas décadas precedentes, a Fundação Carlos Chagas de São Paulo e a Fundação Cesgranrio do Rio de Janeiro, colaboraram estreitamente com o INEP, criando bancos de itens, desenvolvendo metodologias sofisticadas de análise estatística e assumindo parte das tarefas de aplicação. A terceirização das avaliações para outras instituições havia sido preconizada pelo Banco Mundial, em documento analisado por Bonamino e Franco (p.120). Os autores mostram como a reestruturação do INEP, a partir de 1994, levou à opção por uma centralização combinada à terceirização de atividades, perdendo-se a ênfase em processos mais participativos presente no período anterior. [...] A partir de 1995, o SAEB (e em seguida o SARESP) passou a utilizar uma metodologia baseada na TRI – Teoria de Resposta ao Item. A aplicação da TRI possibilita a análise dos resultados obtidos nos itens individualmente, mais dos que nos escores globais da prova, o que reduz a dependência existente entre os resultados da avaliação e as características da prova aplicada. As escalas de proficiência elaboradas com essa metodologia permitem a comparação dos resultados ao longo do tempo e entre diferentes séries. Permitem também a adoção de provas com maior abrangência de conteúdo, organizadas de forma a que grupos diversos de alunos respondam subconjuntos de questões (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 118; MEC/INEP, 1998, p. 18-21 apud CAMPOS, 2000, p.16).

Entre os estados, Minas Gerais e São Paulo implantaram sistemas de avaliação de monitoramento. Em Minas Gerais, a descentralização, a participação familiar, a eleições de diretores e a avaliação do rendimento escolar faziam parte do mesmo projeto educacional, do então secretário Walfrido Mares Guia, proprietário de uma rede escolar privada, na qual já havia implementado o programa de “Qualidade Total”. A reforma ganhou espaço na mídia e o programa foi entendido como sistema gerencial da rede mineira.

Em São Paulo, foi implementado o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, em 1996, com avaliações censitárias anuais, que buscavam o rendimento escolar do alunado e os fatores desse rendimento. Os testes foram aplicados ao longo de três anos, sucessivamente nas 3ª, 4ª e 5ª séries, acompanhando de forma longitudinal o rendimento dos alunos. A aplicação do SARESP foi precedida por uma avaliação de impacto, de um projeto financiado pelo Banco Mundial, de inovações no Ensino Básico.

O MEC, além do SAEB, implantou outros sistemas de avaliação em larga escala como: o Exame Nacional de Cursos superiores (o “provão”), em 1996, e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, em 1998. As avaliações em larga escala ou de monitoramento não abarcaram a Educação Infantil e nem a EJA - Educação de Jovens e Adultos, refletindo a prioridade dada nas legislações aos ensinos fundamental e médio, especialmente o primeiro.

As reformas educacionais dos anos 1990 disseminaram a ideia de que o problema estava relacionado à má gestão dos recursos públicos; assim, não haveria falta de recursos para a educação, mas sim um mau uso do dinheiro. Isto motivou a criação do FUNDEF, que redirecionou os gastos de maneira eficiente e eficaz. No entanto, um relatório publicado pela UNESCO/OECD (*World Education Indicators Programme. Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators*) (UNESCO/OECD, 2000 apud CAMPOS, 2000, p.21) classificou o Brasil quanto ao gasto por alunos dos ensinos fundamental e médio, abaixo de, Chile, México, Argentina e Uruguai; além de estudos que compararam o investimento do Brasil com o dos países desenvolvidos e concluíram que nosso país gasta muito pouco com educação. O IPEA, em 1995, também mostrou uma grande disparidade regional, no Brasil, referente aos gastos educacionais; enquanto os municípios do Nordeste gastavam 211 reais por aluno do ensino fundamental, os do Sudeste dispendiam R\$ 696 por aluno; os Estados do Norte investiam 350 reais por aluno, já os do Sudeste 581 reais; sem falar no Distrito Federal que investiu 1.635 reais em média por cada aluno. O documento da UNESCO/OECD, também comparou o salário dos professores. Enquanto o salário médio anual de um professor do ensino primário público, no Brasil, era de 4.732 dólares, os praticados na Argentina, na Malásia, na Tailândia e no Uruguai eram de mais 6 mil dólares; nas Filipinas, o vencimento era de mais de 8 mil dólares; e no Chile chegava a mais de 12 mil dólares.

Maria Malta Campos (2000, p. 22) sugere uma comparação dos gastos das escolas privadas com melhor qualidade com os gastos das escolas públicas; acrescentando também, outra coisa importante a calcular, que seria o gasto para oferecer uma escola de tempo integral aos alunos. No ensino secundário, o número de professor por alunos em média no Brasil era de 36,3; na Tailândia era de 26,3; na Malásia de 20,4; e na Argentina de 17,4. Este fatores acima, poderiam alimentar o debate sobre o financiamento da educação brasileira ser suficiente ou não para

melhorar a qualidade educacional de nossas escolas.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação encomendou uma Pesquisa do Ibope, em 1999, sobre as opiniões da população sobre a educação pública (CAMPOS, 2000, p. 23). A pesquisa era com os concluintes do 2º grau. Quanto maior o grau de instrução, mais crítica era a avaliação; assim como os alunos de maior renda, das capitais, das cidades maiores e das regiões mais desenvolvidas. No item sobre se tinham aprendido o básico para continuar a se desenvolver como pessoa, todos se mostraram mais otimistas. Sobre o principal problema da escola pública brasileira, a pesquisa aferiu por ordem: em 1º lugar, o baixo salário dos professores; em 2º lugar, a necessidade de trabalhar atrapalhava os estudos; no 3º lugar, a falta de escolas próximas; em 4º lugar, os prédios ruins, a falta de material didático e de interesse dos pais na educação dos filhos. A Pesquisa também ouviu a opinião de que o governo deveria investir na ajuda dos alunos mais pobres ou das suas famílias e no aumento salarial dos professores. A pesquisa demonstrou que a população não estava tão mal informada sobre os reais problemas da educação pública.

## 5.2 Qualidade da Educação no Brasil Desde a Década de 1980

Uma revisão da literatura educacional sobre qualidade da educação no Brasil, desde os anos 1980, mostra uma noção ambígua e polissêmica, construída a partir de condicionantes históricas, políticas, sociais e culturais (RISOPÁTRON, 2001).

Sobre “a qualidade vinculada ao processo de expansão da escolarização”, na década de 1980, Campos (2000) destaca que havia um “consenso” nacional sobre a necessidade da melhoria da qualidade educacional, em substituição à ideia prevalente da “igualdade de oportunidades”. Houve um deslocamento do eixo da expansão do acesso à escola para uma noção da garantia de qualidade. A qualidade interpretada pelo viés pedagógico foi identificada como: rendimento escolar; as questões educacionais relativas ao “acesso” e à “qualidade” eram tidas como divergentes; e a ideia da qualidade da educação, como elitista (GUSMÃO, 2009, p. 1-2). A PNAD de 2005 mostra que 97,3% da população, entre sete e

catorze anos, estava matriculada na escola. Esta ampliação do acesso à educação escolar foi elevada a uma condição de responsável pela diminuição da qualidade educacional. O próprio Ministro da Educação do Brasil da época, Fernando Haddad (Folha de São Paulo, 2007, p.3) declarava que: a “universalização vem acompanhada da queda de qualidade de ensino”.

Beisegel (2006 apud GUSMÃO, 2009) defende que a escola pode ter perdido qualidade para as elites, mas para as classes populares ela é, atualmente, melhor. O autor diz que isto é uma “*questão de classe [social]*”, pois a defesa da democratização da educação conjuga-se com uma recusa em assumir suas consequências; e conclui que é preciso criar uma nova qualidade para a educação. Na mesma linha, Oliveira (2007) diz que “os discriminados de ontem, são os mesmos de hoje, com desigualdades diferentes”. O desafio, então, seria a construção de um “padrão de qualidade” que subsidiasse o acionamento da justiça, em caso da oferta de um ensino com baixa qualidade. Já, Campos (2000) entende a qualidade educacional como um direito à educação. O consenso sobre uma determinada qualidade da educação é algo que deve ser socialmente construído, sob constantes negociações e contínuas revisões. Carvalho (2007) defende uma qualidade educacional de caráter público, pois é a democratização do acesso aos bens culturais comuns, que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar. Para Silva (2008), o caráter público da educação escolar está esvaziado por uma noção de qualidade estritamente instrumental, sob a égide de efeitos econômicos e interesses privados, da sociedade de consumo. Outros usos como equidade e eficiência também conjugam organização escolar a uma lógica econômica, com uma compreensão fundada nos resultados das provas de larga escala, vistas como produto escolar.

Primeiramente até 1980, associava-se a qualidade educacional com a democratização. Num segundo momento, na década de 1980, a qualidade da educação traduzia-se em permanência na escola. Já, num terceiro momento, a partir de 1990, a qualidade da educação passou a ser entendida, ou medida, através resultados de aprendizagem. Assim, houve a criação de sistemas para avaliar a qualidade da educação como: o PISA da OCDE, o SAEB de 1990, além dos estaduais como SARESP e de Minas Gerais. Silva (2008) nos alertou que o pretense caráter objetivo dos testes de larga escala é um fator que corrobora sua

ampla aceitação como medida adequada da qualidade. Com os resultados escolares tem-se a ideia da nítida impressão de que se sabe qual é o problema a enfrentar e os valores em que nos devemos nos pautar para reverter a chamada crise educacional. Porém, Oliveira (2006, p.60) considera que “os resultados [dos testes em larga escala] permitem constatar que o acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas”. Casassus (2007b apud GUSMÃO, 2009, p. 7) diz que tem se dado aos testes em larga escala o poder de articulador das políticas educacionais; e o foco no resultado escolar só torna cada vez mais visível o seu produto, que é a desigualdade. A avaliação em larga escala não nos diz nada sobre o que é preciso fazer para mudar os seus resultados, melhorar a qualidade e diminuir a desigualdade.

Para o pesquisador chileno Casassus, nos últimos vinte anos, os pontos medidos pelas avaliações não subiram em nenhum país em que vigoraram estas políticas educacionais para melhorar a educação. Pelo contrário, até causam um retrocesso, mas, contraditoriamente, os governos aprofundam os sistemas de avaliação de larga escala. O fracasso na melhoria da qualidade educacional, na realidade, é das políticas de gestão, e não das políticas educacionais. O grande problema seria o sistema de avaliação adotado, que se tornou o principal instrumento de gestão, e as teorias que o sustentam, que funcionariam como um freio para o desenvolvimento da educação. A pauta da qualidade passou a ser dominada pela perspectiva economicista, com uma preeminência dos economistas nas discussões sobre qualidade da educação (UNESCO/OREALC, 2008, p. 31). Gentili (1995) identificou que, ao final dos anos 1980, o discurso da qualidade assumiu “o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas” (p.115).

Segundo Gentili (1995, p. 173), a partir dos anos 1980, a qualidade de noção empresarial se tornou uma nova estratégia competitiva para um mercado cada vez menos homogêneo, uma vez que um mercado diferenciado supunha uma qualidade diferenciada. A Qualidade para o mundo empresarial significa mensuração e quantificação. A eficiência seria o cálculo entre o custo da produção e a qualidade do resultado final. Neste sentido, o custo das políticas deveria ser operacionalizável. Desta forma, o nivelamento seria feito por baixo, onde uns se sobressairão

naturalmente, operando-se o custo da eficiência. Os que se destacam são os, naturalmente, melhores, no sentido de uma diferenciação e dualização. Gentili diz que qualidade para o moderno mercado mundial quer dizer excelência, que por sua vez remete a um privilégio e nunca a um direito. O mesmo autor clama por uma perspectiva histórica de qualidade que coloque o conceito como um Direito ligado a uma democratização radical da educação e ao fortalecimento da escola pública (1995, p. 172 e 174).

Com a expansão das matrículas, gerou-se uma contradição entre os objetivos de melhoria da qualidade da educação e a diminuição dos gastos sociais. A constituição de 1988 demandou um conjunto de direitos sociais que dependiam da ampliação do Estado para garanti-los. No entanto, as políticas neoliberais de enxugamento do Estado e o direcionamento político-econômico nacional reduziram as verbas para a educação e de outros setores sociais. Neste período, os problemas educacionais passaram a ser entendidos como problemas de qualidade, deslocando o foco do investimento de recursos para o de gestão ou gerenciamento. Assim, passaram a ser desenvolvidos programas empresariais na área da educação como o programa de “Qualidade Total”. Alguns grupos passaram a defender a adoção de técnicas empresariais de gestão nas escolas públicas, arrastando a visão sobre a qualidade para uma perspectiva neoliberal.

A Escola de qualidade total do MEC, no governo de José Sarney, e o pacto de qualidade na escola com princípios da gestão empresarial emulavam uma ideia de que a adoção das estratégias da qualidade total nas escolas teria o poder de transformar a educação em cada estabelecimento. O programa do governo federal inspirou, na época, outros semelhantes em alguns estados. Atualmente, temos poucas ações que se denominam pela “qualidade total”.

Nos anos 2000, houve um aprofundamento do controle de qualidade baseada na concepção de mercado, através de provas; ou seja, do Estado Avaliador, que passou da responsabilidade pela garantia e execução dos direitos sociais para o controle dos resultados. Houve um grande crescimento das avaliações em larga escala na política educacional brasileira: SAEB, ENEM, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENCEJA. O próprio IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, conjuga os desempenhos dos SAEB e da Prova Brasil. Segundo

Peroni (2009, p. 287), o fato da avaliação em larga escala ser um dos pilares das políticas educacionais deve-se à visão predominante de que o Estado não é mais o executor das políticas, mas sim o coordenador e por vezes financiador. E esta visão parte da ideia, difundida pelo neoliberalismo e a Terceira Via, de que a crise que vivemos está no Estado; assim, o Estado deveria buscar o padrão de qualidade do mercado e o setor público não deveria mais ser o principal responsável pela execução das políticas públicas. Isto se relaciona com a avaliação em larga escala na medida em que o seu conteúdo tem como parâmetro competências e habilidades reivindicadas pela reestruturação produtiva, utilizando a avaliação como instrumento indutor da qualidade.

Criada em 2005, a Prova Brasil é censitária e avalia todos os estudantes das escolas públicas urbanas da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, disponibilizando um conjunto de dados educacionais de escolas, municípios, estados e do país. Em 2007, a Prova Brasil e o SAEB passaram a ser operacionalizadas conjuntamente; ainda que esta última seja de caráter amostral. Ainda que se diferenciem no tocante à sua população, ambas as avaliações em larga escala desenvolvidas pelo Inep são para diagnóstico e objetivam a avaliação da qualidade da educação a partir de provas padronizadas e questionários socioeconômicos; aferem o desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas).

No Brasil, foi adotada a terminologia da “qualidade social” para demarcar posições. Assim, organizações sociais civis e documentos do Ministério da Educação brasileiro tem se valido constantemente do termo qualidade social, porém suas referências teóricas são escassas. Carreira e Pinto (2007, p. 21) associam a adoção do termo qualidade social ao debate entre qualidade e equidade do final dos anos 1990. A ideia seria agregar a inclusão social e a democracia à noção de uma qualidade educacional para todos.

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado com os objetivos de “a) detectar escolas ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 8). O IDEB compõe-se do resultado médio obtido pelos estudantes nas provas e da taxa média de aprovação dos alunos. O MEC traçou uma meta a ser alcançada por cada escola bianualmente



até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, desde os dados levantados ainda no ano de 2005. A média seis no IDEB fixada como meta a ser alcançada até 2022 baseou-se nos resultados escolares dos países da OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

As avaliações em larga escala nacionais e comparativas internacionais acabam por definir uma determinada concepção de qualidade educacional baseada na lógica de mercado, que termina, na maioria das vezes, concretizando-se nas noções de quase-mercado. Configura-se uma contradição entre a construção participativa de uma proposta de avaliação nos projetos políticos pedagógicos escolares e as avaliações externas de larga escala que, na maioria das vezes, desconsidera as realidades sociais e culturais específicas de cada escola.

Charlot (2005, p. 40) diz que qualidade social é uma noção brasileira, não encontrada na França ou em textos na língua inglesa. “Do ponto de vista sociológico, cada sociedade tem uma escola que, por definição, condiz com ela. Portanto, tem uma escola que apresenta a qualidade social que ela precisa”. Dualidades entre equidade e iniquidade; igualdade e desigualdade; diversidade/homogeneidade são usuais na discussão sobre qualidade da educação. Boto (2005) se vale de Bobbio e suas três gerações de direitos humanos para construir suas três gerações de direitos educacionais: a 1ª geração seria a do ensino universal para todos (expansão da escola como etapa básica da democratização da educação); a 2ª geração da educação seria a de boa qualidade para todos (êxito da aprendizagem de todos os alunos). O primeiro grupo se deteve nas práticas escolares e normas de qualidade do ensino público, e o segundo grupo de direitos prescreveu uma revisão do processo de ensino-aprendizagem e crenças que norteiam a lógica classificatória e excludente da escolarização atual (BOTO, 2005, p. 122). A 3ª geração de direitos da educação surge para reconstruir a cultura escolar à luz da diversidade, identidades, pluralidade cultural e de valores e à defesa de diferenças (igualdade passou a ter o contraponto da diferença como caminho para a equidade).

Entre as polêmicas, surgiram aqueles que acham irreconciliáveis equidade e qualidade, pois argumentam ser impossível garantir um alto padrão de excelência a todos e o resultado seria o rebaixamento dos patamares de qualidade. De outro

lado, a UNESCO/Orealc (2008) defende que equidade e qualidade, por sua vez, são indissociáveis; na medida em que equidade articula os princípios de igualdade e diferenciação: “igualdade de condições de aproveitar as oportunidades educacionais” (2008, p. 41). Porém, a maioria dos debates sobre qualidade da educação carece de um aprofundamento sobre discussões globais sobre educação e modelos de educação no Brasil. Ghanem (2004, p. 173) diz que a principal questão que emerge da discussão sobre a temática da qualidade da educação é o próprio modelo que se apregoa, onde as reformas para a melhoria da qualidade da educação reforçam a tendência predominante no sistema escolar de produzir ineficiência e desigualdade. As medidas tornam-se paliativas ou produzem o efeito contrário, gerando mais exclusão. Para o autor, a expansão da educação escolar pública foi feita sob o mesmo modelo educacional, mais vagas para o mesmo sistema escolar. Uma verdadeira mudança no impacto da qualidade da educação deveria sustentar-se em outra concepção de educação fundamentada na produção de conhecimento e não mais na baseada na transmissão do conhecimento. Não se trataria de melhorar ou aumentar a qualidade da educação escolar existente, mas sim de mudar de qualidade educacional.

Rosa María Torres defende que houve um esvaziamento da visão ampliada da educação básica da política educativa delineada pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos de Jontiem, Tailândia, em 1990. A autora mostra que as metas da Conferência foram empobrecidas ou esvaziadas na efetivação das políticas educacionais pelos governos, que transformaram a EPT em mera Escolarização para todos. Um exemplo foi a interpretação da diretriz de “concentrar a atenção na aprendizagem” como “melhorar e avaliar o rendimento escolar”:

Melhorar a qualidade e a eficiência de um sistema educativo e escolar que não funciona, e que demonstrou ser inadequado para a grande maioria da população (crianças, jovens e obres), equivale a “fazer mais da mesma coisa”, no máximo de uma forma melhor. [...] O que temos pela frente é o desafio de um compromisso sério e renovado para se construir uma educação diferente para todos, não simplesmente remoçar a velha educação (TORRES, 2001, p.86).

As análises de Ghanem e Torres se associam a ideia de Beisegel de se criar uma nova qualidade para os desafios estruturais e conjunturais a serem enfrentados pela educação pública. E Peroni (2009) adverte que:

Urge discutir quais políticas públicas de educação sustentariam uma proposta de qualidade. Importa pensar em uma educação de qualidade para todos, e não apenas para alguns como ocorreu historicamente. A grande questão atual é como incorporar os que estiveram fora e como a escola vai ser de qualidade para todos, já que ela foi pensada para aqueles que tiveram estabilidade social, econômica e possibilidades culturais. A escola para os sujeitos em vulnerabilidade social, com todos os seus problemas, passa a ser o grande desafio. Expulsar o aluno da escola é o que historicamente foi feito; assim, a questão é como não apenas ter acesso, mas permanecer e ter acesso ao conhecimento que tem direito (p.298-299).

Assim, precisamos de uma grande mobilização social, cultural e teórico-prática na luta em favor de uma educação que defina sua qualidade nos pressupostos democráticos e republicanos, para garantir este direito social para a maioria da população brasileira, que historicamente foi excluída dos sistemas escolares. Antes, por meio do impedimento ao acesso às escolas, e, agora, através da negação a uma qualidade educacional que lhe garanta uma vida com suas necessidades materiais e espirituais satisfeitas.

## **6 O LÓCUS DA PESQUISA: CACHOEIRINHA - RS**

A cidade de Cachoeirinha/RS, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, compreende uma área de 44,018 Km<sup>2</sup>, com uma população de 121.880 habitantes, densidade demográfica 2,732 hab/km<sup>2</sup> e seu PIB compreende R\$ 3.224,374 (FEE-2009). Sua emancipação é datada de 15 de maio de 1966. A origem de sua denominação deve-se a uma pequena cascata que havia cerca de 3 Km da antiga ponte de ferro sobre o rio Gravataí, na região limítrofe com a capital gaúcha. O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2007 registrou uma população de habitantes, com mais de um terço dela (34,37%) composta por crianças e adolescentes.

A história deste município, região antigamente pertencente a Gravataí, iniciou, em 1763, com uma pequena povoação de nativos indígenas oriundos da região dos Sete Povos das Missões, que se instalaram às margens do rio Gravataí, praticando a agricultura e a pecuária. Posteriormente, a região foi colonizada por fazendeiros, passou da condição de Vila para a de Distrito, devido ao seu crescimento com a chegada de moradores, que trabalhavam em Porto Alegre. Logo, este aumento populacional trouxe consigo reivindicações e demandas pela solução de diversos problemas estruturais como: transporte coletivo, calçamento, saneamento, pavimentação, etc. Assim, num movimento popular pela sua emancipação de Gravataí, que envolveu lideranças religiosas, moradores e comerciantes, tornou-se município do estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, uma cidade dormitório de trabalhadores da capital, devido a sua privilegiada condição geográfica e proximidade lindeira com Porto Alegre, Cachoeirinha conheceu um crescimento vertiginoso e quase relâmpago, principalmente na década de 1970, com sua população saltando de 30 mil para mais de 60 mil habitantes, e sua densidade demográfica antes de 326,28 habitantes por km<sup>2</sup>, agora já chegava a 869 habitantes/km<sup>2</sup>. Contribuiu para tal expansão demográfica as obras de expansão viária da BR – 290 (Rodovia Oswaldo Aranha ou Auto-estrada Free-Way) e da RS-118, que facilitaram sobremaneira o acesso ao município, que ainda teve, no seu incremento produtivo e econômico, a criação do seu Distrito Industrial, agregando divisas com a Indústria de Conservas Ritter. De outra parte, tivemos uma grande ocupação advinda do êxodo rural migratório dos

interiores do nosso estado e também de Santa Catarina, o que trouxe como consequência, ocupações de terras na periferia da cidade, sem as mínimas condições infraestruturais, sanitárias ou educacionais.

### 6.1 Educação Em Cachoeirinha, Secretaria Municipal De Educação E Conselho Municipal De Educação

No final da década de 1960, havia na cidade de Cachoeirinha/RS três escolas municipais e seis estaduais. Entre os anos 1970 e 1980, a rede estadual foi acrescida em três escolas, já a rede municipal de ensino teve o incremento de quatorze escolas. As escolas municipais atendiam basicamente os alunos da educação escolar dos anos iniciais do ensino fundamental ou do antigo 1º Grau incompleto, de 1ª série até a 5ª série; posteriormente, completavam sua formação nas séries finais do ensino fundamental ou do 1º Grau, nas escolas da rede estadual de ensino mais próximas de suas residências ou do seu trabalho.

Com a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, o município passa a centralizar algumas responsabilidades educacionais de forma compartilhada com os estados e a União. O município de Cachoeirinha/RS também cria seu próprio sistema de nomeação, ingresso e manutenção de recursos humanos, abolindo o seu antigo sistema funcional baseado na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT. Os municípios passaram a discutir a criação de carreiras, constituições municipais e leis complementares, visando à criação dos seus Regimes Jurídicos de Servidores. Assim, em 1990, Cachoeirinha/RS realiza seus primeiros concursos públicos para os cargos de magistério, professores e especialistas em educação, Orientador Educacional e Supervisor Escolar. Nesta época, o município atendia quase cinco mil alunos no ensino fundamental.

Hoje, o município de Cachoeirinha/RS conta com 53 escolas de educação básica, sendo quatorze delas pertencentes à rede estadual de ensino, sete de propriedade privada, e quase 60% ou 32 escolas pertencentes à rede municipal, sendo 21 escolas de ensino fundamental e 11 escolas de educação infantil. A cidade

conta com mais de 28 mil alunos matriculados, sendo pouco mais de 12 mil deles na rede municipal de ensino. São quase 19 mil alunos no ensino fundamental, pouco mais de seis mil no ensino médio, e pouco mais de mil na Pré-Escola. Em 20 anos, entre 1989 e 2009, a rede municipal ampliou suas matrículas em mais de sete mil alunos. O número de professores na cidade, com base no Censo Escolar de 2007-2008 se distribui da seguinte forma: 99 na Pré-Escola, 856 no ensino fundamental e 341 no ensino médio. São 39 escolas do ensino fundamental, 15 de ensino médio e 28 de Pré-Escola. Cabe registrar também a presença de uma Instituição de Ensino Superior na cidade.

Em 2001, Cachoeirinha organizou seu I Congresso da Constituinte Escolar com ampla participação de toda sua comunidade escolar, no qual podemos ver algumas de suas concepções no tocante à Gestão Democrática, entendida como a própria natureza do ato pedagógico, contrária à prática centralizadora e autoritária, contando com a participação de todos os segmentos escolares. A concepção de avaliação construída e expressa naquele documento balizador é entendida como “diagnóstico superador das práticas excludentes, assumindo caráter dialógico e compartilhado, que proporciona a aprendizagem do aluno e a reconstrução do seu processo de conhecimento. A avaliação também é produção de conhecimento” (p.12, RESOLUÇÕES DO CONGRESSO MUNICIPAL DA CONSTITUINTE ESCOLAR DE CACHOEIRINHA/RS, 2001). Entre 2009 e 2010, o sistema municipal de ensino de Cachoeirinha/RS, envolvendo as três redes de ensino, viveu a elaboração da Constituinte Escolar Municipal e o Plano Municipal de Educação.

No Plano Municipal de Educação - PME (2011-2021) de Cachoeirinha/RS, fruto do Congresso municipal da educação realizado no ano de 2009, a Secretaria Municipal de Educação definiu como sua concepção de educação: um “processo amplo, progressista, libertador, direcionado para atingir todas as dimensões da pessoa, considerando o tempo e o espaço em que ela está inserida e tendo como instrumentos legitimadores os princípios constitucionais e a legislação”. (2009, p.12). Esta concepção de educação também é encontrada na definição de concepção pedagógica, constante no documento da II Constituinte Escolar de 2010 (p.10). Ainda, neste último documento, encontramos a concepção de que:

[...] a avaliação pode ser concebida como um processo diagnóstico, contínuo e participativo, no qual prevaleçam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, respeitando a diversidade, o ritmo e o tempo individual dos educandos, a fim de

que todos superem suas dificuldades de aprendizagem” (II Constituinte Escolar de 2010, p.18).

Nas Resoluções de número 36 e 37 da II Constituinte Escolar (2010) de Cachoeirinha/RS (p.18-19) sobre avaliação, encontramos algumas ideias que consideramos relevantes para nossa investigação analítica como:

[...] atividade humana constante, processual, contínua e participativa, caracterizada por um processo permanente de ação-reflexão-ação, sistemático e investigativo.[...] constante da prática pedagógica e das aprendizagens dos educandos de forma interdisciplinar e não excludente com o desenvolvimento de práticas e instrumentos de avaliação diversificados e coerentes com o processo democrático e participativo.

Contraditoriamente, nas Diretrizes do Ensino Fundamental do Plano Municipal da Educação (2011-2021) de Cachoeirinha/RS, encontramos um elemento significativo e fundamental para a consecução dos nossos objetivos de pesquisa. Então, vejamos textualmente:

A constituição de avaliações externas e a forma como são veiculadas nos grandes meios de comunicação trouxeram à atenção da comunidade os resultados das aprendizagens do Ensino Fundamental. A presença do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)* revolucionou a ação da escola sobre si mesma diante de *uma medida que promulga, ou não, o fazer da Escola* (2009, p.21).

Esta Diretriz de ensino fundamental constante no Plano Municipal de Educação de Cachoeirinha/RS, para vigência de dez anos, entre 2011 e 2021, demonstra o quanto os resultados das avaliações externas de larga escala, realizadas pelo Ministério da Educação sobre a qualidade da educação básica brasileira, divulgados através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tornam-se onipotentes e onipresentes nas práticas escolares, tendo o poder de, como diz o documento citado acima, “promulgar, ou não, o fazer da escola”. Assim, a avaliação da qualidade da educação do ensino fundamental de Cachoeirinha/RS está remetida para os resultados do IDEB que, se positivos, promulgam o restante das práticas escolares realizadas; porém, se negativos, não se promulgam ou desconsideram-se todas as ações educativas realizadas na Escola, contrariando, desta forma, o próprio PME (2011-2021) de Cachoeirinha/RS (2009, p.38) que salienta: “A avaliação deverá ser apresentada como uma das atividades do processo pedagógico, necessariamente inserida no projeto político-pedagógico da Escola.” (Caderno Indagações sobre Currículo. – Currículo e Avaliação. MEC, 2008, p.11). Poderíamos ainda buscar o embasamento da



apresentação do documento da II Constituinte Escolar (2010) de Cachoeirinha/RS que sacramenta o seguinte:

Sabemos que o conceito de qualidade é definido historicamente no tempo e no espaço. Mas é indiscutível que a qualidade da educação deve associar ética ao conhecimento e ao saber, promover a inclusão social, superar as desigualdades sociais, respeitar e valorizar a diversidade cultural e preservar o meio ambiente (2010, p.7).

Desta forma, fica evidenciada uma contradição entre as diretrizes para o ensino fundamental do Plano Municipal de Educação (2011-2021), que sustentam que os resultados do IDEB promulgam ou não o fazer da escola, e a II Constituinte Escolar de 2010, que destaca que o conceito de qualidade da educação é histórico, situado no tempo e no espaço e deve integrar ética, conhecimento, saber, inclusão social, superação da desigualdade social, respeito e valorização da diversidade cultural e preservação do meio ambiente.

### 6.1.1 A Secretaria Municipal De Educação De Cachoeirinha/RS

A Secretaria Municipal de Educação - SMED foi criada, em 1967, e daquela data até 1988, os diretores das escolas eram escolhidos e nomeados pelo poder público municipal, em geral pelo prefeito. Em dezembro de 1981 foi regulamentada através da Lei 691/81 alterou o critério de escolha e indicação das direções das escolas municipais:

**Artigo 1º** - Estabelece a autonomia às Professoras Públicas Municipais do Município de Cachoeirinha, Estado do Rio Grande do Sul, para elegerem uma nominata tríplice de sua preferência, entre a qual, o Prefeito Municipal escolherá uma, para preencher a vaga de Diretora de sua referida unidade escolar.

**Artigo 2º** - A eleição da lista tríplice, constante do artigo antecedente, deverá ser apresentada anualmente, até o dia 28 de fevereiro de cada exercício escolar.

**Artigo 3º** - Requer a seguinte qualificação de cada candidata ou candidato indicado na nominata tríplice: I – Diploma de Curso Superior de:

- a) Magistério
- b) Administração escolar
- c) Pedagogia ou curso equiparado

II – Ter dois anos de serviços prestados no mesmo estabelecimento de ensino e igual período de tempo exercido na função de regente de classe.

**Artigo 4º** - O critério instituído nos artigos precedentes desta Lei deverá ser obedecido por cada uma das Escolas Municipais.

**Parágrafo Único** – A lista tríplice não apresentada até a data estabelecida no artigo 2º desta Lei facultará ao Prefeito Municipal nomear pessoa do magistério de sua livre escolha, para o cargo de Direção.

E, em 1998, foi regulamentada a eleição direta para diretores e vice-diretores da rede pública municipal de ensino através da lei 1729/98:

**Art. 2º** - Os Diretores e Vice-diretor(es) das Unidades de Ensino do Município serão eleitos pela comunidade escolar, mediante eleição direta e uninominal através do voto secreto, proibido o voto por representação.

**§ 1º** – Entende-se por comunidade escolar, para efeitos deste artigo, o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, membros do magistério e demais servidores públicos, ambos em efetivo exercício da Unidade Escolar.

**§ 2º** – Os votos serão divididos de forma paritária entre os segmentos professores-funcionários 50% (cinquenta por cento) e os alunos 50% (cinquenta por cento).

Em 1989, a Secretaria de Educação criou o Departamento Pedagógico e Cultural, constituindo duas equipes para trabalharem no desenvolvimento cultural e formação pedagógica junto aos professores. Nas escolas, foram escolhidos professores para a Coordenação Pedagógica nas escolas, reuniões quinzenais com duração de duas horas com pauta de estudos teórico-práticos visando à melhoria da educação municipal, que se encontrava em descrédito naquele momento. As coordenadoras pedagógicas receberam formações continuadas no início do ano e de forma quinzenal, a partir do segundo semestre. A denominação de Coordenadoras Pedagógicas deveu-se ao fato de estar em curso a organização do regime jurídico municipal e do plano de carreira que substituiria os coordenadores pelos especialistas em educação. Ao final da década de 1980, com base na Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 foram reconhecidas e instituídas as “Horas-de-estudos”, destinadas à formação continuada nas escolas.

### **6.1.2 O Conselho Municipal De Educação De Cachoeirinha/RS**

O Sistema Municipal de Ensino de Cachoeirinha foi organizado em 5/4/2005, através da Lei nº 2.324. O Conselho Municipal de Educação se traduz na base

principal deste sistema, no qual sua criação é apresentada como: “parte das políticas, das ações descentralizadoras, no processo de construção da democracia, alicerçado nos princípios da gestão democrática” (p.3, SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRINHA, Lei nº 2384 de 06 de junho de 2005. Brochura Nossa Paixão na Educação distribuída pelo Conselho Municipal de Educação - CME).

O conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha – RS propôs e o município está implantando nas escolas municipais de ensino fundamental, até o ano de 2014, a Organização Modular de Aprendizagem, constituída de três (3) módulos, na qual a retenção dos alunos só será possível no ano final de cada módulo:

Com olhar na ousadia em acolher novos paradigmas, propomos para as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal uma **Organização Modular de Aprendizagem**, constituída de 3 (três) módulos, definidos e articulados entre si:

- Módulo de Aprendizagem Inicial: Alfabetização;
- Módulo de Aprendizagem Intermediário: Estruturante;
- Módulo de Aprendizagem Final/Complementar: Sistematizante. (...)

O primeiro Módulo de Aprendizagem do Ensino Fundamental contemplará educandos do 1º ao 3º ano. (...)

O segundo Módulo de Aprendizagem contempla os educandos do 4º ao 6º ano. (...)

O terceiro e último Módulo de Aprendizagem do Ensino Fundamental compreenderá o 7º, o 8º e o 9º anos. (p. 9-12, PARECER CME Nº 001/2012 - Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental de 9 anos).

Este novo sistema modular proposto pelo Conselho Municipal de Educação – CME está sendo alvo de uma polêmica discussão entre os gestores educacionais municipais e escolares e os professores das escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS. Porém, não nos aprofundaremos nessa discussão, pois ela foge dos nossos propósitos investigativos e temporais.

No Parecer do Conselho Municipal de Educação - CME Nº 001/2012 que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos de Cachoeirinha/RS, entre outros aspectos, destacamos uma formalização legal das avaliações externas, que deverá estar obrigatoriamente presente nos próximos Regimentos Escolares e Projetos Política Pedagógicos das escolas municipais:

### 3.11 AVALIAÇÃO

Nas instituições educacionais, a avaliação deve compreender três dimensões básicas:

- avaliação da aprendizagem;

- avaliação institucional interna;
- avaliação institucional externa.

A avaliação deve estar vinculada aos objetivos e metas que a escola propõe na PPP, comprometida com a democratização do conhecimento, com a participação de todos os envolvidos no processo, com o sucesso das práticas na aprendizagem dos educandos.

É necessário que a avaliação da aprendizagem, seja compreendida por seus agentes avaliados e avaliadores, pois a escola precisa definir, no seu processo de avaliar, a forma, o conteúdo, as estratégias, o vínculo pedagógico, a forma de expressão de resultados, destacando as relações de diálogo com os saberes no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação interna de cada instituição deve ser realizada anualmente, revisando as ações de todos os segmentos, com o intuito de garantir os objetivos a que se propõe, de forma coletiva, para que todos se sintam comprometidos em propiciar uma educação de qualidade.

A avaliação externa é realizada por órgãos externos à escola, e tem o objetivo de sinalizar a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição, devendo o resultado ser de conhecimento da comunidade, cabendo à Entidade Mantenedora as devidas intervenções. (p. 23-24).

Ressalte-se também nessa reformulação curricular que, a partir de agora, os currículos se basearão nas chamadas “Expectativas de Aprendizagem”, substituindo a terminologia dos “conteúdos” que passam a ser entendidos como implícitos na prática educativa. Isso, portanto, indica uma tentativa de adequação aos currículos das atuais avaliações em larga escala da educação básica brasileira.

## 6.2 As Escolas Municipais De Ensino Fundamental Portugal, Getúlio Vargas e Carlos Antônio Wilkens

Uma Instituição Escolar [...] Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito mais que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem, etc. O movimento inverso também ocorre, pois a Instituição Escolar é objeto de interesses contraditórios de ordem, econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros. Então é obvio: a história de uma Instituição Escolar não traz o sentido que ela realmente tem, se for tomada de forma isolada de todo contexto (SANFELICE, 2006).

Primeiramente, queremos expressar que seguimos a visão de Saviani, que entende a escola como uma:

[...] instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola

tem a ver com o problema da ciência. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (2008, p.14-15).

A partir da explanação do nosso conceito de escola, buscaremos trazer as informações, históricos e interpretações pesquisadas sobre as escolas municipais de ensino fundamental: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Getúlio Vargas e E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens.

### **6.2.1 Escola Municipal De Ensino Fundamental Portugal**

O contexto histórico da criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Portugal<sup>14</sup>, enquanto instituição escolar, que vive num eterno movimento contraditório, de transformação e conservação das atuais condições de desigualdade social, se deu nos anos de 1970, marcado no Brasil pela “Ditadura Militar”. O Povo seguia lutando pela Redemocratização do Brasil, que iniciou com o então presidente General Ernesto Geisel, e depois seguiu com o Gal. João Batista Figueiredo (1979), de forma “lenta, gradual e segura”. No Rio Grande do Sul, a oposição crescia sob a liderança do Movimento Democrático Brasileiro - MDB, e o então governador Sinval Guazzelli (1975-1979), da Aliança Renovadora Nacional – ARENA, consolidava, regionalmente, a “Abertura Política”. Amaral de Souza (1979-83) viria ser o último Governador da “Ditadura Militar”, sem voto Popular.

Nos anos de 1970, em Cachoeirinha, a população dobrou. Pulou de trinta mil para mais de sessenta mil. O momento histórico e o crescimento populacional exigiam mais escolas para atender o povo recém-chegado à cidade. Assim, iria surgir, há 32 anos, o Grupo Escolar Municipal Portugal de 1º Grau Incompleto, no dia 19 de maio de 1979. A escola iniciou seu funcionamento com as professoras: Zaida Pereira Alves, Ernestina dos Santos Porto, Iara Maria dos Santos, Nilda Maria da Silva, Anair Boaventura de Souza, Tânia Silveira Fialho, sob a direção de Sônia

---

<sup>14</sup> Nossas informações sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Portugal advém de um farto material histórico obtido, uma encadernação com textos e fotos sobre a história da escola (2004), e outro produzido por nós, na condição de historiador pertencente à escola, um trabalho em slides digitais do Programa Power Point, com textos e fotos sobre os trinta anos da escola (2009); além dos Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, de 2007 e ainda em vigor.

M. Borges. Porém, a escola só foi oficializada em 18 de junho de 1979. O nome da escola homenageia o país de origem dos familiares do então Prefeito nomeado, à época, Francisco José Rodrigues. Inclusive o Cônsul de Portugal, Ferreira Amador se fez presente na inauguração da escola e doou uma bandeira do seu país, que até hoje simboliza o pavilhão da E.M.E.F. Portugal.

No início, boa parte da comunidade escolar era oriunda de Santa Catarina (conforme Projeto Político Pedagógico atual da escola). A primeira diretora escolar, que permaneceu até 1982, relatou que a escola possuía quatro salas de aula, cozinha, banheiro e uma sala subdividida entre Direção e Professores. Sônia Borges, ainda relatou as dificuldades da escola como: falta de funcionários, merenda precária, alunos carentes, falta de água, difícil acesso, ruas de chão batido, sem infraestrutura. Entre as situações inusitadas, houve até uma cobra que foi encontrada, na sala da professora Tânia Fialho. Ainda inicialmente, foi criada uma horta escolar com auxílio do Colégio Agrícola Daniel Oliveira Paiva – CADOP; que logo acabou por causa de um aterro de lixo hospitalar que havia contaminado a área. Mas, apesar destas dificuldades iniciais, a participação da comunidade garantiu a sobrevivência da escola. Com a ajuda de pais e comerciantes do seu bairro, Fátima, a escola conseguia entre outras coisas: merenda, água, arrecadação de fundos, além da colaboração da comunidade nos mutirões para benfeitorias. As professoras da escola, por sua vez, também ajudavam nos serviços de confecção do título eleitoral e nas próprias eleições.

A escola desde os seus primórdios mostrou uma grande integração com a sua comunidade escolar, através da criação de um Círculo de Pais e Mestres – CPM, que incentivava e envolvia-se em diversas atividades como mutirões de limpeza e o patrocínio de uniformes escolares; da fundação do Clube de Mães do bairro Fátima, oferecendo aos moradores da região cursos de corte e costura, tricô, crochê, pintura em tecido e cabeleireira; e da formação do Grupo de Escoteiros Espírito Santo. Além disso, a E.M.E.F. Portugal também fomentava atividades aos sábados, com o auxílio do serviço Social de Indústria – SESI de Cachoeirinha/RS e os pais. No aspecto infraestrutural, a escola teve a inauguração de um novo pavilhão no ano de 1984.

Dez anos depois de sua fundação, a E.M.E.F. Portugal recebia a autorização

para oferecer séries finais, começando com a 5ª série do 1º Grau, que previa a matrícula de 154 alunos; sendo que somados aos 685 alunos de 1ª a 4ª séries, e aos 155 alunos da Pré-escola, a escola já contava com um total de 994 alunos. Ainda, em 1989, a escola também passou a integrar-se nas lutas por moradia da sua comunidade e sediou as reuniões da Associação de Moradores do Bairro Fátima, que organizaram e conseguiram a legalização dos terrenos ocupados pela população na região.

No 11º aniversário da escola, foi feito um mutirão para melhorar o ambiente escolar, levando a comunidade a participar de reaproveitamento de materiais, pequenos consertos, limpeza, pintura, entre outros. Ainda, houve a Campanha do “Lixo Limpo”, que era reciclado para tornar-se adubo. E, em comemoração ao “Sete de setembro”, dia da Independência do Brasil, a escola organizou uma “Caminhada contra as Carências da escola e do Bairro Fátima”. Em 1991, a Escola Portugal completou o oferecimento do restante das séries, tornando-se uma escola de 1º Grau Completo. Destacamos o quadro funcional escolar na época, que contava com a presença de profissionais como: uma psicopedagoga, duas orientadoras e duas professoras substitutas. Aquela situação funcional de mais de uma década, não é encontrada, hoje, na escola, que conta com uma professora substituta e não tem psicopedagoga.

Em 1993, alguns relatos identificaram um conflito de propostas ideológicas internas que levou ao afastamento da Direção à época. Em abril daquele mesmo ano, assumiu uma nova Diretora, a qual, relatam, iniciou uma reforma estrutural da escola. Aquela nova administração teria reativado o “Grupo Peonada da Esperança” (de tradições gaúchas) e o CPM, além de ter reaproximado a escola do Clube de Mães. No mês de setembro, a escola voltou a promover o Desfile da Cidadania, abordando temas atinentes a toda comunidade escolar como: violência, saúde, fome, menor abandonado, além dos projetos da escola.

Em 1995, houve mudanças nas dependências da escola como: da Direção, do Bar e da Biblioteca, bem como a aquisição da primeira máquina copiadora pela Escola Portugal. A escola passou a fomentar vários projetos extracurriculares como: Dança, Capoeira, Peonada, Batida de Rua, Coral, Teatro, Flauta doce, Redação, Espaço Cultural, Torneio dia dos pais, entre outros. No ano seguinte, em maio, a



escola inaugurou seu poço artesiano, que tinha 56m de profundidade; fundamental, pois faltava muito a água. Já, em 1997, a Diretora Terezinha Jaqueline foi afastada pelo Prefeito. A nova direção posicionou-se contra e impediu a construção de um Posto da Brigada Militar - BM no espaço da Horta Escolar.

A primeira eleição direta para as direções das escolas municipais de Cachoeirinha realizou-se em outubro de 1999. Neste pleito, a Professora Carmen R. Nitz se elegeu com grande vantagem sobre a então diretora, que concorria em outra chapa. No 22º aniversário da escola, foi promovida a “Caminhada pela Paz”, que mobilizou sua comunidade escolar, organizada em ciclistas e pelotões de alunos, que se dividiram em cores simbólicas: a preta era o luto, a vermelha era o sangue inocente, a verde era a esperança de um mundo melhor, o azul representava a serenidade, e, por fim, a branca simbolizava a vitória da paz.

Em 2002, foi inaugurado um novo pavilhão destinado à Biblioteca e à sala dos Professores; também foi criado na escola um Clube: “Os Ecologistas”, que realizou atividades de conservação do ambiente escolar. As professoras orientaram a pintura de um painel ecológico, oficina de confecção de cestas de jornal e reciclagem de papel, que integraram a Feira Cultural daquele ano. Ainda neste ano, houve o lançamento do primeiro Jornal escolar denominado de “Portugal por Escrito”. Os professores da escola Portugal, em 2003, organizaram-se e participaram de um curso de formação, em Caxias do Sul.

A Biblioteca, após novas reformas, foi reinaugurada, em maio de 2003. Neste ano, além da Feira Cultural, tivemos também a 3ª edição do Jornal “Portugal por Escrito” e a conclusão da remodelação do palco para apresentações teatrais.

Em 2004, na direção de Clarice Herbert, tivemos a produção de um resgate histórico da Escola Portugal desenvolvida pela Profª Ibiaci, e que é a principal fonte histórica sobre a escola. Já, no ano subsequente, deu-se o início programa Escola Aberta, aos finais de semana em nossa escola, além da construção de um Galpão Crioulo. Em 2006, foi concluído o “Laboratório de Informática”. Além disso, destacamos a construção de uma quadra poliesportiva coberta, entregue pelo poder público municipal à escola.

A Escola Portugal segue sua tradição esportiva no oferecimento de oficinas

extracurriculares e na participação em vários Torneios Municipais e Regionais. Além disso, a escola é uma das pioneiras no oferecimento da disciplina de Educação Física, desde o Primeiro Ano escolar. Quando a Escola Portugal completou 30 anos, em meio às comemorações, ela sediou a “Mostra Científica de Trabalhos Escolares” do município. Nos anos de 2010 e 2011, a escola participou da Constituinte Escolar Municipal e discutiu a reelaboração do seu Projeto Político Pedagógico. Na estrutura física, o Refeitório teve sua ampliação e reforma para um melhor atendimento da demanda escolar.

Em dezembro de 2011<sup>15</sup>, são 55 professores, 15 funcionários, 6 estagiários e 1.126 alunos. A escola tem 201 alunos ou 18% ao total que são beneficiários do programa Bolsa-Família do governo federal. São 27 professores e 565 alunos nas 18 turmas das séries finais do ensino fundamental. Dentre estes últimos, 105 alunos ou 19% são beneficiários do programa Bolsa Família.

A E.M.E.F. Portugal expressa no seu Projeto Político Pedagógico – PPP (2007, pp. 6 e 9) uma opção pela “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, que toma partido dos interesses da maioria social, através da atribuição à instrução e ao ensino o papel de formar a consciência crítica face às realidades sociais para assumir a condição de agentes ativos de transformação de si próprios e da sociedade a uma radicalmente democrática e solidária. Adiante, também ressaltam a defesa por uma educação básica que não seja produtivista e pragmática, atrelada ao imediatismo do mercado de trabalho e à ideologia das competências para a empregabilidade<sup>16</sup>. Assim, no seu Regimento Escolar - RE (2007), a E.M.E.F. Portugal, entende que:

A educação tem por finalidade incentivar e criar situações de desafios para que o aluno construa sua aprendizagem, de forma que o mesmo sinta-se integrado na comunidade escolar. Essa construção dar-se-á através de uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais que considere os interesses e motivações dos alunos e garanta aprendizagens essenciais à formação de cidadãos autônomos, críticos, conscientes e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. Para tanto, é necessário que, no processo de ensino-aprendizagem, seja explorado o desenvolvimento do espírito crítico, favorecendo a

---

<sup>15</sup> Dados fornecidos pela Secretaria da Escola Municipal de Ensino Fundamental Portugal.

<sup>16</sup> O PPP (2007) da E.M.E.F. Portugal traz citações do teóricos Libâneo e Frigotto.

criatividade e a compreensão dos limites. É necessário, portanto, ter uma dinâmica de ensino que favoreça o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, e, sobretudo do trabalho coletivo, níveis complexos e diferenciados (Regimento Escolar da E.M.E.F. Portugal; p. 6).

No tocante à sua “avaliação” temos concepções diversas, no RE (2007, p.18), “a avaliação caracteriza-se como um processo permanente de reflexão e ação, de caráter amplo, sistemático e investigativo, que concebe o conhecimento como histórico, coletivo e singular dos sujeitos em torno de aprendizagens significativas”, abrangendo a escola como um todo e o aluno no seu desempenho escolar. A escola verifica o rendimento escolar de forma contínua e cumulativa, integrada no processo de aprendizagem, com predominância qualitativa sobre os aspectos quantitativos, numa perspectiva diagnóstica e formativa. No PPP (2007, pp.21-22), conceitua-se a perspectiva diagnóstica no sentido do entendimento do processo de construção da aprendizagem dos alunos; e formativa como referindo-se à plenitude da transformação do cidadão como um todo, nos aspectos social e intelectual, proporcionando sua emancipação como sujeito-ativo de sua aprendizagem. Ainda sobre a avaliação formativa, diz-se que ela não objetiva classificar ou selecionar, mas sim fundamentar-se nos processos de aprendizagem, tendo como princípio fundamental avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, e buscando contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Desta forma, a E.M.E.F. Portugal acredita que melhorará a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino através de um julgamento global do processo de ensino-aprendizagem.

A E.M.E.F. Portugal define que os determinantes da qualidade do processo educativo são o nível dos objetivos propostos e o desenvolvimento das habilidades e competências de pensar do educando. Ressaltando que a avaliação do aluno visa à identificação do seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor; o diagnóstico de suas dificuldades de aprendizagem e a promoção de novas estratégias para a superação das mesmas (RE, 2007, p.19).

O PPP (2007) da E.M.E.F. Portugal compreende o currículo como uma construção social do conhecimento; e o conhecimento escolar como algo dinâmico e não como uma simplificação do conhecimento científico. Colocando como reflexões curriculares: a situação da escola pública, as salas repletas de alunos, poucos

recursos pedagógicos.

Assim, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Portugal torna-se um resultado de inúmeras lutas da comunidade, dos professores, dos alunos, das direções e do poder público; contraditória, plural, movimentada, fruto de uma série de transformações e permanências. É a maior escola municipal de Cachoeirinha.

### **6.2.2 Escola Municipal De Ensino Fundamental Getúlio Vargas**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas<sup>17</sup> teve seu decreto de criação no dia 18 de abril de 1983. Localizada no Bairro Vista Alegre de Cachoeirinha, tem a grande maioria dos seus alunos provenientes das regiões próximas à escola. O nível socioeconômico é descrito como médio-baixo e o nível de escolaridade dos pais, em geral, é o ensino fundamental incompleto. Muitos pais da comunidade frequentaram a Educação de Jovens e Adultos – EJA da escola, buscando concluir os seus estudos. Destacamos que a infra-estrutura da escola conta com, além das salas de aula, pracinha, cancha de esportes coberta e que serve como pátio interno, laboratório de informática, biblioteca, laboratório de aprendizagem. A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, atendendo diurnamente completamente o ensino fundamental regular e noturnamente, a EJA.

Atualmente, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas conta<sup>18</sup> com um total de oitocentos e vinte e seis (826) alunos, sendo trezentos e noventa e quatro (394) das séries finais. São cinquenta (50) professores ao todo, sendo vinte e cinco (25) das séries finais. A escola ainda tem dezenove (19) funcionários e oito (8) educadores na sua equipe diretiva. Na escola, para termos uma noção da condição social da comunidade escolar, existem cento e noventa alunos (190) ao todo e oitenta e nove (89) alunos das séries finais, beneficiários do programa Bolsa Família do Governo Federal, que perfazem, no total e no segmento final, vinte e três por cento (23%) de beneficiados. Por fim, destacamos que não

---

<sup>17</sup> Sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas vamos nos valer das informações constantes no Marco Situacional do seu Projeto Político Pedagógico, de 2006 e ainda em vigor.

<sup>18</sup> Dados fornecidos pela Secretaria da Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas.

encontramos um histórico mais detalhado nos documentos legais do seu Regimento Escolar, do Projeto Político Pedagógico ou em qualquer outro material que se reportasse à história da escola.

No seu Projeto Político Pedagógico (p.8, 2006), a Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas define assim sua avaliação:

A avaliação emancipatória é resultado da concepção que a escola põe em prática. Trabalhar com a construção do conhecimento é respeitar os tempos de aprendizagem e a relação que o sujeito mantém com seu objeto de estudo.

A avaliação emancipatória se dará a partir dos objetivos definidos do planejamento coletivo.

O aluno e sua família acompanham seu progresso através de parecer descritivo que será feito por todos os professores que trabalham com o aluno. O parecer descritivo é feito trimestralmente.

No Regimento Escolar (p. 21-22, 2006) da escola Getúlio Vargas, a avaliação é definida como contínua, participativa e dividida entre dois focos, específicos e inter-relacionados: a escola e todos os seus segmentos e o aluno no seu processo de aprendizagem. No tocante à escola e todos os seus segmentos, destaca-se a atualização dos diagnósticos visando o ano letivo seguinte. No que se refere ao rendimento escolar dos alunos, destaca-se a prática processual formal e a expressão dos resultados escolares de aprendizagem.

### **6.2.3 Escola Municipal De Ensino Fundamental Carlos Antonio Wilkens**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Antonio Wilkens<sup>19</sup> teve sua construção entre 1956 e 1959, na época pertencente ao município de Gravataí-RS, sendo denominada, em homenagem ao seu patrono e comerciante, por lei aprovada no legislativo municipal. A escola tem agregada ao seu prédio uma área de cerca de cinco mil metros quadrados (5000 m<sup>2</sup>) e conta com pracinha, quadra de esportes coberta, quadra de areia, sala de eventos, 14 salas de aula, laboratório de ciências, laboratório de aprendizagem, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, sala de estudos de recuperação, sala de vídeo, sala de fotocópias, sala de material de educação física, sala de atendimento aos pais, sala dos funcionários, sala dos professores, entre outros espaços.

---

<sup>19</sup> As informações da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Antonio Wilkens também são oriundas do seu Projeto Político Pedagógico, de 2006 e ainda em vigor.

Inicialmente, a escola atendia turmas de pré-escola até a 4ª série. Com o passar do tempo, houve o aumento da demanda de alunos e sua necessária ampliação. A partir daí, a cada ano uma nova série foi incorporada, com duas turmas, sendo formada a primeira turma de 8ª série, concluinte do ensino fundamental, na Sociedade Esportiva de Cachoeirinha, no ano de 1994. Em 2000, foi implantado na escola o Ensino de Jovens e Adultos – EJA.

A Escola Carlos Antonio Wilkens, em seu Projeto Político Pedagógico, ao fazer um diagnóstico da escola relacionada à sociedade atual, expressa que:

Segundo (PINO, 2002), a exclusão social é resultado continuado e crescente dos desdobramentos do modo de produção capitalista e seu aprofundamento está diretamente vinculado com a concentração de poder. Não podemos, pois, achar que a escola irá enfrentar o problema da exclusão que é social, política, econômica e cultural. Contudo, ela tem um papel fundamental, no sentido de desvelar as causas da exclusão, de possibilitar a vivência de práticas inclusivas, tanto no que se refere ao conhecimento que é trabalhado, quanto nas formas de participação no espaço escolar (2006, p. 12-13).

Na parte referente à avaliação, entendem que a escola deve avançar pelos segmentos de pais e funcionários, pois citam a visão de Celso Vasconcellos, em que uma avaliação institucional deve levar em conta todas as dimensões: pedagógica, comunitária, administrativa. Entendem que uma avaliação participativa e diagnóstica, deve ter clareza nos objetivos a atingir, relações de confiança e respeito mútuos, a existência de efetivo interesse e investimento no desenvolvimento dos alunos. Para isso, entendem que:

A verificação do rendimento escolar deverá observar o critério de avaliação contínua do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e o predomínio da avaliação diagnóstica, a qual deve alimentar, sustentar e orientar a permanente intervenção pedagógica, subsidiando a prática do professor (p. 28).

No Regimento Escolar (p.44, 2006) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Antonio Wilkens, consta que a finalidade majoritária de uma avaliação da aprendizagem dialético-libertadora é o de ajudar a escola cumprir sua função social transformadora na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Definem, enquanto escola, que: “a ação avaliativa será de caráter emancipatório, com a visão de promover o aluno, devendo ser diariamente planejada e observada, priorizando a qualidade e não a quantidade” (P. 46, REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CARLOS ANTONIO WILKENS, 2006). Assim, a avaliação emancipatória tem como finalidade o acompanhamento do desenvolvimento das dificuldades e avanços do educando, encaminhando a superação de suas dificuldades.

Atualmente, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Antonio Wilkens<sup>20</sup> tem cinquenta e sete (57) professores, oito (8) educadores na equipe diretiva, dezesseis (16) funcionários e quinhentos e oitenta e quatro (584) alunos, sendo que cento e dois (102) deles são beneficiários do programa federal do Bolsa Família, ou seja, dezessete por cento (17%). Nas séries finais do ensino fundamental, são vinte e sete (27) professores e trezentos e trinta e dois (332) alunos, sendo que cinquenta e oito (58) deles estão cadastrados no programa social do Bolsa Família.

---

<sup>20</sup> Dados fornecidos pela Secretaria da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Antônio Wilkens.



## **7 ANÁLISE DAS FONTES EMPÍRICAS SOBRE A VISÃO DOS SUJEITOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CACHOEIRINHA**

Para analisar o material das entrevistas semi-estruturadas com os gestores educacionais municipais e escolares e os questionários mistos com os professores das séries finais das escolas municipais de ensino fundamental E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Getúlio Vargas e E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens, por uma questão ética de nossa pesquisa, optamos por não identificar nominalmente os gestores educacionais municipais, mas funcionalmente como: Secretária Municipal de Educação<sup>21</sup> e Presidente do Conselho Municipal de Educação<sup>22</sup>, por serem figuras únicas. De outra parte, também preservamos os nomes das escolas, dos gestores escolares (supervisores) e dos professores. Desta forma, todos os investigados aparecem identificados por suas condições como escola, gestores educacionais municipais ou escolares ou professores.

As escolas estão identificadas como: Escola A, Escola B e Escola C.

As supervisoras escolares foram identificadas como: Supervisora da Escola A<sup>23</sup>, Supervisora da Escola B<sup>24</sup> e Supervisora da Escola C<sup>25</sup>.

Os componentes curriculares receberam as seguintes identificações: Matemática (nº 1), Língua Portuguesa (nº 2), Ciências (nº 3), História (nº4) e Educação Física (nº 5); Artes ou Geografia (nº6), Inglês ou Filosofia ou Ensino Religioso (nº7).

Os professores foram identificados pela letra “P”, agregada à letra de sua escola e de acordo com o número do seu componente curricular:

- Professores da Escola A (AP1, AP2, AP3, AP4, AP5, AP6 e AP7).

---

<sup>21</sup> SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de Cachoeirinha/RS. Entrevista concedida em novembro de 2012.

<sup>22</sup> PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CME de Cachoeirinha/RS. Entrevista por escrito concedida em novembro de 2012.

<sup>23</sup> SUPERVISORA DA ESCOLA A Municipal de Ensino Fundamental de Cachoeirinha/RS. Entrevista concedida em outubro de 2012.

<sup>24</sup> SUPERVISORA DA ESCOLA B Municipal de Ensino Fundamental de Cachoeirinha/RS. Entrevista concedida em novembro de 2012.

<sup>25</sup> SUPERVISORA DA ESCOLA B Municipal de Ensino Fundamental de Cachoeirinha/RS. Entrevista concedida em novembro de 2012.

- Professores da Escola B (BP1, BP2, BP3, BP4, BP5, BP6 e BP7).
- Professores da Escola C (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6 e CP7).

Na análise dos instrumentos de pesquisa recolhidos, seguimos a ordem das questões dos roteiros de entrevistas semi-estruturadas e dos questionários mistos (vide Apêndices).

### 7.1 Análise Das Entrevistas Semi-Estruturadas Com Os Gestores Educacionais Municipais<sup>26</sup> E Escolares

Entre as concepções de avaliação identificadas pelas Supervisoras, podemos ver que a pertencente à Escola A diz que a mesma não tem uma concepção única, mas sim um trabalho de acordo com as necessidades do aluno; bem como na sua metodologia e na sua avaliação. Na Escola B, percebemos uma nostalgia por uma antiga avaliação tradicional por meio da “nota”. A supervisora da Escola C, por sua vez, nos trouxe um embasamento teórico sobre avaliação, apesar de manifestar preocupação com a prática educativa dos professores:

[Avaliação] ‘emancipatória’, que é ‘libertadora’, que deve ser ‘cumulativa’, que os ‘aspectos qualitativos devem preponderar sobre os quantitativos’, e contínua, uma ‘avaliação contínua’, onde a própria LDB prevê uma Recuperação paralela, concomitante ao ensino.(...) o que se bate muito hoje assim com os professores é no sentido de não fazer essa classificação, essa avaliação classificatória, é uma avaliação diagnóstica, onde a gente vai detectar qual é o problema, qual é a dificuldade da turma, e a partir daí então mudar a nossa prática ou tentar recuperar o aluno, mas o que se vê: professores trabalhando excessivamente os conteúdos; já nem se fala mais em objetivos e habilidades, hoje se fala muito é conteúdos, e competências e habilidades quase não se fala no meio dos professores.” (2012).

Esta visão sobre avaliação da Escola C se coaduna com a concepção externada pela Secretária Municipal de Educação, que também a identificou como “emancipadora”, que não pretende apenas o julgamento ou a medição do conhecimento, da aprendizagem do aluno, mas uma referência para redimensionar o

---

<sup>26</sup> A Presidente do Conselho Municipal de Educação optou por ela mesma transcrever suas respostas, a partir do Roteiro de Entrevista que havíamos enviado, anteriormente, para o seu e-mail pessoal. A entrega de sua entrevista por escrito foi feita de forma presencial, na qual foi nos dada a possibilidade da complementação das questões; logo dispensada, por nos sentirmos contemplados em nossos questionamentos.

trabalho educativo com o objetivo de chegar ao sucesso escolar.

A Supervisora da Escola A estabeleceu uma contradição entre a qualidade e a quantidade, dizendo que a escola prima pela qualidade da educação através da avaliação da aprendizagem do trabalho efetivamente realizado pelo aluno; já, a Supervisora da Escola B mostra-se cética quanto à avaliação da qualidade da educação atual, novamente, mostrando um desejo pela volta a alguns valores antigos; de outra parte, a mesma nos remete aos documentos escolares legais, tidos como balizadores qualitativos educacionais. Na Escola C, a Supervisora da Escola também manifestou preocupação com a baixa qualidade educacional atual e um medo pela piora com a implementação da aprovação automática, pelo novo sistema de Módulos em fase de implantação na rede municipal escolar de Cachoeirinha/RS até 2014<sup>27</sup>.

A Presidente do CME destacou que a avaliação e a qualidade caminham juntas, sendo que a última não pode prescindir da primeira. A Secretária Municipal de Educação entende que a qualidade é fruto de toda uma processualidade que envolve o aluno e sua aprendizagem:

Uma educação de qualidade é propor uma série de movimentos que favoreçam ainda mais a aprendizagem do aluno. É claro que para isso, né, a gente tem que ter uma boa infra-estrutura, do prédio, a gente tem que ter espaços adequados, a gente tem que ter profissionais bem qualificados, com formação continuada, a gente precisa de uma série de pré-requisitos para que essa aprendizagem de qualidade, e essa aprendizagem de qualidade não é só a quantidade de conteúdos, que a gente quer que o aluno domine, mas a capacidade de relacionar, de comparar, de estabelecer, né, relações entre as mais diferentes ações (2012).

Entre as políticas educacionais municipais de Cachoeirinha/RS destacadas, acreditamos nas chamadas “Horas de Estudo”, reuniões pedagógicas que acontecem nas escolas municipais de ensino fundamental às quartas-feiras, nas duas horas finais dos turnos escolares letivos, e que são usadas como formação continuada e para assuntos pedagógicos gerais, geralmente coordenados pelos supervisores escolares. A supervisora da Escola C citou um esforço intenso da Secretaria Municipal de Educação – SMED com muitos cursos e seminários para os

---

<sup>27</sup> O conselho Municipal de Educação de cachoeirinha – RS propôs e o município está implantando nas escolas municipais de ensino fundamental, a Organização Modular de Aprendizagem, constituída de três (3) módulos: o Módulo

supervisores e os professores; outra ação política municipal citada é uma análise do Rendimento Trimestral dos alunos, enviado pelas escolas através de uma planilha, que é avaliado pela SMED e cobrado os resultados das escolas, dos supervisores e repassado aos professores:

A gente fica no meio sabe o marisco, né, porque estão cobrando que onde mais de 50% da turma está indo mal, o problema é de ensinagem do professor, aí o professor não aceita isso, porque ele também, tem aqueles aspectos que eu te falei, a não participação das famílias, o desinteresse dos alunos, mas a Secretaria de Educação promove sim umas políticas tem esse interesse em dar acesso a curso, sempre foi assim, desde que eu estou aqui no município e cada vez mais, para ver se consegue essa melhoria, só que não acredito que seja aprovando os alunos simplesmente através dos módulos, que a gente possa atingir essa melhoria (SUPERVISORA DA ESCOLA C, 2012).

A Secretária Municipal de Educação falou que são utilizados o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a análise dos rendimentos trimestrais e os diversos projetos que a SMED oferece, e as escolas participam com o “Projeto Livro Lido”. A Presidente do CME entende que as políticas educacionais nacionais acabam se refletindo nas políticas educacionais municipais por uma imbricação ocorrida em questões como: “inclusão escolar”, obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil, carga horária mínima nas escolas de Ensino fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros.

A ligação das políticas educacionais nacionais com as políticas educacionais municipais ficou evidenciada com os entrevistados. A Supervisora da Escola A falou da ligação direta com o MEC - Ministério da Educação, que traz os seus programas e projetos viabilizados pelo governo estadual e as prefeituras, como o “Escola Aberta” e o “Programa Mais Educação”. Estes Projetos são analisados assim pela Supervisora da Escola B:

É, eu acho assim ó..., tudo que chega, não é, em cima, de Brasília, essas questões de legislação, todas, passam pela Secretaria [Municipal de Educação], vão pro Conselho Municipal [de Educação], e tudo está atrelado, a gente sabe que tudo está atrelado a Projetos [projetos relacionado a políticas educacionais], inclusive a gente enquanto escola, tem esses Projetos, em função até do IDEB, do baixo rendimento.(...) Nós temos o “Mais Educação”, você sabe que o Governo Federal acha olhando um quadro, o “Mais Educação” nós temos aqui. E para ser colocado esse projeto, a gente precisou de ter espaço físico; então, a gente viu que pelo número de alunos, a gente podia diminuir turmas, duas turmas. Então, foi dado isso aí para melhor, o que vem do município é isso, né. O município

tem que dar uma resposta do porquê desse baixo desempenho, e lá em cima o Governo Federal nos manda projetos (SUPERVISORA DA ESCOLA B, 2012).

A Supervisora da Escola C também identificou políticas educacionais nacionais na sua escola em função dos baixos resultados do IDEB, como o PDE Interativo:

Então a nossa escola esse ano, por exemplo, não são todas as escolas que vão participar, foi indicada para participar do PDE interativo, Plano de Desenvolvimento Institucional Interativo, nesse Plano existe uma verba bem boa, é trinta e quatro (34) mil em capital e dezoito (18) mil em... ou o inverso, depois eu não tenho certeza; mas é uma verba muito boa que vai nos ajudar a adquirir instrumentos, aparelhos, a realizar cursos com os professores. Enfim, tudo que se refere à melhoria da qualidade, em termos de aparelhagem, de técnicas variadas, de recurso, tudo quanto é tipo de recurso, a gente pode pedir através desse Programa, para melhorar a qualidade, que no caso deles está sendo avaliado pelo índice de aprovação e reprovação (SUPERVISORA DA ESCOLA C, 2012).

A Secretária Municipal de Educação disse que independente de cores partidárias, o Ministério da Educação hoje tem políticas públicas efetivas, como o “Programa Mais Educação”. A mesma fez tal afirmação baseada na sua experiência anterior também como gestora municipal da educação:

Tu sabes que como eu tinha falado no início, eu já fui Secretária, nos anos 90, e naquela ocasião pouco o Governo Federal desenvolvia políticas públicas. Na realidade, o Governo Federal trabalhava só com a legislação maior em nível federal, redimensionava ali os recursos, o salário educação e..., né, e se alguém tinha algum padrinho ou conhecido político ia lá e batia na porta e conseguia uma obra, uma escola, enfim, né; ou um recurso para algum projeto que o município quisesse desenvolver. Hoje não, né, hoje, independente das cores partidárias, né, hoje o Ministério da Educação tem políticas públicas que são efetivas e essas políticas públicas acabam se refletindo em nível municipal. Então, nós temos muitas ações, por exemplo, o “Programa Mais Educação” (2012).

Sobre o processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação, a Supervisora da Escola A identifica grandes falhas, no sentido de que a escola trabalha o cotidiano dos alunos e as avaliações de larga escala não trazem o que é trabalhado no dia-a-dia escolar. Porque a escola não trabalha só um conceito por si só, ela trabalha as relações humanas nos textos e que não se encontra na prova

Brasil; talvez por isso os alunos não demonstrem vontade em fazê-la:

É diferente de fazer o texto para a professora, é diferente de eles estarem elaborando sentados, dentro da sala, no seu grupo, com seus dois colegas, com seus três colegas, elaborando todo aquele desenvolvimento daquele raciocínio. Porque vem uma pessoa de outra, que não é uma pessoa da, que é pessoa do seu vínculo, que está próxima, é um outro profissional, são entregues, tem um tempo, tempo diferenciado. São vários fatores, vários (como é que eu vou colocar pra ti) são várias... (dúvida) . (...) Diferenças, do dia-a-dia do professor, da linguagem daquele professor com aquele aluno. Aí sim, isso afeta, afeta. O avaliar por si só, já nos deixa, já faz com que agente fique preocupada. Imagina vir uma pessoa externa avaliar aquele alunos pequeno, menor; agora é 6º e o 9º ano que são avaliados (SUPERVISORA DA ESCOLA A, 2012).

Na Escola B, a Supervisora acredita que a escola, em geral, está distanciada dessas avaliações em larga escala como a da “Prova Brasil”; na qual se trabalha muito com habilidades, forma pela qual sua escola não realiza sua prática educativa, mas ela confessa que devem ir se adaptando, porque a reformulação para o sistema modular de Cachoeirinha/RS e as provas do MEC – Ministério da Educação se concretizam através das competências e habilidades. E a gestora escolar acredita que todas as escolas deverão se adequar, porque os seus alunos não conseguem fazer essas avaliações com base nas habilidades e competências. A supervisora da Escola C também alega haver muitas críticas sobre a Prova Brasil, porque são aplicadas por pessoas estranhas e são pré-prontas, muitas vezes não adequadas ao nível daquilo que o professor está trabalhando em sala de aula. A Secretária Municipal de Educação também crê que as avaliações externas não são absolutas, ainda que sejam referenciais para o pensar da escola sobre a sua avaliação.

Porque, hoje, a avaliação se leva em conta, né, por exemplo, em relação ao IDEB, são os índices de aprovação, de retenção, de evasão e os resultados da Prova Brasil. A Prova Brasil trabalha com habilidades que são comuns a todas as disciplinas do currículo. Então quando a gente pensa assim, ah Português e Matemática. Mas o que se trabalha nessas provas, são habilidades que devem ser trabalhadas lá nas Ciências, na História, na Geografia, nas Artes, na Educação Física. E isso quer dizer que a responsabilidade não recai sobre dois professores, mas sobre o coletivo de professores. E essa visão macro, né, às vezes ela não é bem compreendida entre os professores (2012)

A Secretária Municipal de Educação destaca que sua gestão acaba se valendo do IDEB para fazer algumas análises e alguns planejamentos junto às

escolas:

Houve um ano em que o IDEB da Escola A baixou e a Assessoria Pedagógica foi até a escola fazer um trabalho de resgate, o qual algumas pessoas entenderam e outras não. Aconteceram reuniões da SMED com a equipe da escola e alguns professores entenderam que o objetivo era de que tinha que aprovar todo mundo, e não era isso, na realidade a idéia era de buscar alternativas, possibilidades para a aprendizagem do aluno. Pois, não adianta colocar que já que as outras séries não deram conta, então vamos reprovar. Enfim, é possível resgatar o que o aluno não aprendeu lá atrás? É possível fazer um apoio pedagógico com profissionais de outros setores: regente de biblioteca, vice-diretora, etc. Desta forma, que a Secretária diz se valer dos índices externos para pensar junto à escola. A Assessoria Pedagógica junto com o Gabinete da Secretária também faz levantamentos comparativos entre os IDEB's das escolas, sem perder a idéia de que a escola é referência de si mesmo. Então, a gente tem feito alguns encontros com as escolas. Aquelas que foram bem sucedidas para compartilhar com aquelas que não foram bem sucedidas. Embora, existe às vezes aí um clima, né! Uma coisa assim, parece que uma escola sabe mais do que a outra. Mas não é isso, é que às vezes uma estratégia que deu certo num lugar pode, de repente, dar noutro, ou não. Mas a gente tem que pensar em possibilidades e a Assessoria Pedagógica então na realidade ela usa desses resultados, né, externos, para fazer intervenções junto às escolas (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A Presidente do CME, por sua vez, diz que é:

[...] mister é que se respeite as idiossincrasias e peculiaridades das, digamos, 'microrrealidades'. Assim, os instrumentos ou mecanismos que eventualmente venham a ser utilizados no processo de avaliação da qualidade da educação em Cachoeirinha não podem ofuscar as características próprias (e, talvez, únicas...) deste município (2012).

Analisando os resultados contraditórios das avaliações em larga escala da qualidade da educação, através dos números do IDEB de Cachoeirinha/RS, e das Escolas A, B e C, que oscilaram positivamente e negativamente, entre 2005 e 2011, destacamos, na entrevistas, os aspectos a seguir. A Supervisora da Escola A falou que não é visto somente este resultado, que é trabalhado o dia-a-dia, que há uma riqueza de informações para uma busca do melhor. Para a mesma, o resultado positivo envolve muitos outros aspectos como: a continuidade dos estudos dos alunos. Sobre as interferências na oscilação da Escola A, ela diz:

Como era nossa escola em 2005? Como eram atendidas essas crianças em 2005? Como era essa população em 2005? Agora nós temos uma, tivemos uma invasão, até saiu em todos os noticiários, em rede nacional, mas ação que nosso prefeito da cidade, que retirou as pessoas daqui, que é o nosso bairro aqui, 4 quadras. Então tudo isso interfere nesses índices. Eu acredito que essa oscilação tem a ver com essa sociedade que a gente tá trabalhando (SUPERVISORA DA ESCOLA A, 2012).



A avaliação que o município faz da Escola A é muito boa, explica a Supervisora, que é porque participam de todas as atividades desenvolvidas no município. A supervisora da Escola A diz saber que todas as mantenedoras têm usado o IDEB, que traz uma realidade de todo o país, mas não sabe até quando irá essa forma de avaliação:

Teríamos que ver o porquê dessa avaliação, o porquê de nós educadores estarmos permitindo. O que nos leva essa avaliação? Isso que nós temos que nos perguntar. Existe essa avaliação. A mantenedora faz sim, faz todo um trabalho em cima desta avaliação. Solicita para nós supervisoras, que a gente retome com o grupo, nós retomamos cada grupo e sua realidade da sua forma. Já coloquei como é que nós trabalhamos aqui na escola, mas não existe uma avaliação específica do município aqui na escola. Existe sim o trabalho e as propostas pedagógicas do município. Isso existe e nós participamos de todas (SUPERVISORA A, 2012).

A Supervisora da Escola B trouxe como exemplo de contradição entre as avaliações municipal e nacional, os Planos de Estudos das escolas municipais que estão por desenvolvimento de conteúdos, contrariando as avaliações nacionais que são baseadas em habilidades e competências:

Aí sempre vai dar esse choque. Ou a escola muda, se adapta, aí vai ter um resultado imenso! Ou teremos sempre esse problema. Então, a questão é que vem uma prova diferente de uma realidade, de uma realidade totalmente diferente do que a gente está trabalhando aqui. Esta é a verdade. (...) E é assim, do professor manter essa preocupação, porque o que está no Plano de Estudo aprovado pela mantenedora é diferente do que a Prova Brasil quer do aluno. Então, são coisas que a gente tem que acertar o passo, qualquer escola tem que acertar o passo (SUPERVISORA DA ESCOLA B, 2012).

A gestora da Escola B também relatou que não saiu o resultado no último IDEB, em 2011, pela falta do número mínimo de alunos, devido a um desinteresse dos alunos da 8ª série em fazer a Prova Brasil, fazendo com que eles não fossem à escola no dia marcado para avaliação, uns por falta mesmo e outros por estarem envolvidos num passeio de formatura de final de ano (marcado anteriormente ao dia escolhido para a Prova Brasil). Houve a tentativa da escola de mudar o dia, mas a única possibilidade de troca seria por um dia entremeio a um feriadão, e que não foi efetivada pela escola:

(...) vamos fazer porque é a Prova Brasil, que está sendo divulgada pelos

meios-de-comunicação. Fizemos um bilhete que era dia letivo, que eles viessem. Ai eles resolveram não vir e nós estamos sendo massacrados por isso, né, do baixo, poucas pessoas participaram nas Oitavas Séries. Naquele ano, mandamos um bilhete dizendo assim: ai Pais... Então, foi uma experiência tão ruim para a escola, eu não sei, eles não vieram. Tinha três turmas que muito poucos vieram. Inclusive tem uma nota lá com baixa, em função disso. E a escola simplesmente fez isso, dizendo que era para vim, que já estavam falando que não queriam vir. Eu disse não, vamos fazer um bilhete para os pais, para a comunidade, e mesmo assim não vieram. Então, o aluno não gosta de se expor. Mas é uma coisa muito chata. A gente já sabia, a gente nunca mais vai avisar, o nosso alunado tem que ser pego de surpresa, sabe. Porque eles não gostam de..., até fazem os mais, assim, mais...o tipo de alunado está mudando, gente (SUPERVISORA DA ESCOLA B, 2012).

Na Escola C, a Supervisora não vê reflexos diretos dos resultados do IDEB, são trabalhados e comparados os dados divulgados, mas “aí também tem sempre aquela coisa, não é culpa dos professores, é culpa da comunidade, do aluno que não tem interesse. Então, dá a impressão que o chapéu não serve para nós. Tem que melhorar sim, mas não reflete como cada um tem que melhorar sua prática.” (2012)

A gestora da Escola C descreve uma análise feita dos resultados do IDEB:

Olha a gente não se deteve para pensar assim, qual o fator que motivou isso aí, né, mas existe uma assim, uma, foi detectado pelo próprio PDE, por exemplo, um Quinto Ano; não, numa Quinta Série, havia um professor que trabalhou de forma muito exigente, muito classificatória e que baixou. Então, a gente pôde detectar direitinho naquele ano, que aqueles alunos daquela série tiveram um péssimo desempenho, péssimo rendimento, e que atribuiu-se a um determinado profissional. Isto aí foi. E aí na série na seguinte muda o profissional e muda a avaliação (SUPERVISORA DA ESCOLA C, 2012).

A Secretária Municipal de Educação, por sua vez, identificou uma contradição nos resultados do IDEB, nos municípios e no estado, sendo positivos nos anos iniciais e negativos nos anos finais do Ensino Fundamental: “(...) nós entendemos, se a gente comparar os dados dos anos finais com dados dos anos iniciais, a gente vê que precisa um trabalho mais efetivo com os anos finais” (2012). Ela percebe que algumas escolas de Cachoeirinha/RS qualificaram bastante seus dados, onde cinco (5) escolas obtiveram altos índices, três (3) escolas não fizeram a prova e duas (2) estão abaixo da média, o que é considerado pela mesma, como resultados muito importantes nos anos finais.

A Presidente do CME entende que o processo de avaliação é necessário, e o que é discutível e discordante é a sua forma, mas não o princípio. E complementa dizendo que a avaliação deve avançar para além do educando, ele não é o único a ser responsabilizado pelo fracasso escolar, deve seguir em direção ao educador, ao gestor, à instituição, à família, à mantenedora, etc, pois a educação é responsabilidade de todos. Além disso, o CME acredita que os dados resultantes da Prova Brasil e expressados através do IDEB ainda não geraram as mudanças necessárias, dizendo a sua Presidente que a mera contemplação dos números e consequente indignação não são suficientes, sendo necessária uma primazia da ação sobre os discursos, alguns eloquentes, mas absoluta e faticamente vazios.

No tocante aos aspectos de cobrança ou premiação referentes aos resultados do IDEB, tivemos as seguintes considerações. Apesar da negativa direta de todos os entrevistados, a Supervisora da Escola A disse haver uma cobrança indireta pelos meios de comunicação, como por exemplo, no jornal da cidade onde são publicados os números do IDEB de todas as escolas do município. Então, todos podem saber da realidade da Escola A nessa avaliação em larga escala. De outra parte, desconhece qualquer premiação ou punição da mantenedora em função de tais resultados. A cobrança da mantenedora vem através do questionamento do porquê dos resultados. A Supervisora da Escola B relatou que já foi bem no IDEB, e que às vezes vem um elogio, mas quando vai mal, levam uns *xixi*. Na Escola C, por sua vez, a Supervisora disse que não há cobrança e nem premiação, mas tem o PDE Interativo que a escola recebeu em função do baixo rendimento no IDEB para que possa melhorar. A mesma, porém diz que:

A SMED faz um Relatório, chama a Supervisão e coloca o Relatório. Expõe e questiona eles. Há questionamentos, por que a disciplina tal teve baixo rendimento? Por que que a turma tal teve tantos reprovados? Questionamentos e algumas inferências. E a gente traz pro grupo, no Relatório que a gente recebe lá e passa para o grupo essas indagações da SMED. Mas não há uma interferência assim direta da SMED com os professores. É através de inferências.(...) Em reuniões, geralmente é citado. Na reunião de Supervisores é citado: tais escolas melhoraram e tal. (...) Não, não é nominado! Só as que estão ... Para mim quando vem aqui, sim. Quando a Secretaria de Educação vem nos visitar com os Assessores, Pedagógicos, vem nos visitar, eles relatam que aqui perceberam que houve uma melhoria e tal. Mas é oralmente (SUPERVISORA DA ESCOLA C, 2012).

A Secretária de Educação disse que a palavra cobrança era forte para aquilo

que ela chama de retomada com a escola. Pois quando a escola não atinge, ela é chamada para repensar aquela ação, e a escola tem que pensar junto com a SMED, que enquanto mantenedora tem o papel de fiscalização também, apesar da escola não gostar de ser fiscalizada. A gestora municipal manifestou que por conta da gestão democrática, da autonomia, a escola quer se gerenciar sozinha, tendo dificuldade de entender que está ligada a uma mantenedora, que por vezes coloca o dedo na ferida. A Presidente do CME manifestou desconhecer práticas de cobrança ou premiação do Poder Público Municipal, oriundas de resultados da Prova Brasil; porém, salientou “que as instituições de ensino devem estar a par da importância das referidas avaliações e dos resultados delas oriundos. A “cobrança” deve ser permanente, servindo de força propulsiva no intuito de se buscar, incansavelmente, a melhoria na qualidade do ensino ofertado” (2012).

Apesar da negativa sobre a preparação para as avaliações em larga escala, coletamos informações importantes dos entrevistados. Na Escola A, a Supervisora relatou que os professores de Língua Portuguesa e Matemática levam para casa os materiais referentes às provas, bem como se apropriam sobre as mesmas através de Sítios (*sites*). Depois a mesma solicita e um ou dois colegas se encarregam de fazer as atividades e trazer para os demais colegas, e daí surge um trabalho de troca. Na semana seguinte, mais dois ou três estão trazendo questões e engajados, assim fica um bloco de questões da Prova Brasil, que são trabalhadas com todos os alunos. E isto não ocorre só com um professor, são todos os professores da área de conhecimento. Mas não é feito por alguém da mantenedora ou numa reunião de Horas-de-estudos. A Presidente diz que “o CME entende que preparar o aluno para uma avaliação externa (como a Prova Brasil) é equivocado. Representa um lamentável distanciamento da intenção norteadora dos instrumentos aplicados. (...) Portanto, soa como irresponsável uma instituição de ensino mobilizar-se em torno da Prova Brasil” (2012).

Sobre as contradições entre os resultados das avaliações em larga escala da qualidade da educação, como a Prova Brasil e o IDEB, a Supervisora da Escola A traz uma importante descrição analítica do seu ponto-de-vista:

Agora esta contradição com o IDEB existe sim; porque que que existe esta contradição com o IDEB, porque o IDEB avalia a Matemática e a Língua Portuguesa, e o aluno não é Matemática e Português, o aluno é ser humano, e ser humano tem que ser avaliado na sua totalidade, e o que que

é a totalidade do aluno, totalidade do aluno é vê-lo nas oficinas de violão, entendendo todas aquelas notas, todas aquelas sinfonias, todas aquelas escalas de notas, que o professor aqui tá dando na oficina de violão, que foi dada hoje de manhã. Ver o aluno ali, organizando uma sustentabilidade através de uma horta escola, vê-lo trabalhando, vendo o período da água, quer dizer das chuvas, os períodos que esta planta necessita? Que solo? Qual composteira? Que nós vamos fazer? Isso é educação para mim. Educação é ver o aluno não somente numa avaliação que vai dar um resultado ou positivo ou negativo? Ou vai ter um crescente ou não ter o crescente? Nós vamos decair? nós vamos evoluir? vamos aumentar? não é desta forma. Aí que eu vejo a contradição. Neste sentido que eu vejo uma grande contradição nessa avaliação (SUPERVISORA DA ESCOLA A, 2012).

A Secretária Municipal de Educação disse já esperar os resultados que são advindos do IDEB, pois quando percebe um problema de Gestão na escola, aquele problema será um passo para haver outro problema lá na frente. Isto ela atribui ao perfil do gestor que não é para dar conta de algumas coisas que também são importantes. A Secretária de Educação citou o caso dos resultados das três (3) escolas investigas: A, B e C. Ao ser questionada que também eram os resultados do município de Cachoeirinha/RS, ela respondeu:

Mas quem efetivamente efetiva a política pública é o professor, né. Então, a gente enquanto Secretaria, enquanto mantenedora, olha a gente tem trabalhado as habilidades. Por exemplo, tem que trabalhar a interpretação desde o Primeiro Ano do Fundamental, né. Mas daí tem aquele professor, por exemplo, a de Ciências, ele não tá ligado a isso, ele quer trabalhar o seu conteúdo, a sua disciplina, sem pensar em nível macro, né. E o que que acontece, muitas vezes a Secretaria vai lá e faz a intervenção, e o grupo não aceita (2012).

A presidente do CME disse que o colegiado ao qual pertence entende que as contradições são compreensíveis devido à complexidade da educação, e crêem que:

Tais “descompassos” devem ser analisados a partir de um olhar técnico e crítico, sob o risco de – ao contrário- se ter conclusões precipitadas. O CME chama atenção, ainda, para o fato de que, em regra, as referidas avaliações levam em consideração tão somente os “resultados” da aprendizagem, não seu “processo”, onde são fundamentais, por exemplo, os recursos utilizados, bem como as condições de trabalho dos profissionais da educação (2012).

No entanto, atribuiu as contradições referentes aos resultados das avaliações em larga escala a uma série de fatores como: falibilidade e relatividade das metodologias que embasam os instrumentos utilizados em pesquisas ou provas;

sendo esta limitação inerente à qualquer investigação. Desta forma, a Presidente do CME salienta que a avaliação que busca medir a qualidade educacional deve ser somente mais um instrumento para compreender o contexto avaliado.

## 7.2 Análise Dos Questionários Mistos Com Os Professores

Organizamos quadros descritivos com as respostas aos questionários mistos dos professores selecionados das séries finais das escolas municipais de ensino fundamental: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Getúlio Vargas e E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens, no qual as subdividimos por escola, e após as agrupamos numa visão geral de todas as escolas. Os quadros são resultados de um esforço de nossa interpretação investigativa, a partir das respostas dos professores.

<b>INFORMAÇÕES GERAIS DOS PROFESSORES</b>						
<b>ESCOLA A</b>					<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Total de professores</b>					<b>7</b>	<b>100</b>
<b>Sexo</b>					<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>					<b>6</b>	<b>86</b>
<b>Masculino</b>					<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Formação Acadêmica dos Professores</b>					<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Graduação</b>					<b>7</b>	<b>100</b>
<b>Pós-Graduação</b>					<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Média de Idade</b>			<b>Tempo Médio de Trabalho na Escola</b>			
<b>50 anos *</b>			<b>16 anos *</b>			
<b>Componentes Curriculares dos Professores</b>						
<b>Matemática</b>	<b>L. Portuguesa</b>	<b>Ciências</b>	<b>História</b>	<b>Ed.Física</b>	<b>Geografia</b>	<b>Inglês</b>
<b>*1 professor não respondeu</b>						

Fonte: Quadro (2) descritivo do autor sobre as respostas das informações gerais dos professores da Escola A aos questionários mistos.

<b>INFORMAÇÕES GERAIS DOS PROFESSORES</b>						
<b>ESCOLA B</b>				<b>Nº</b>	<b>%</b>	
<b>Total de professores</b>				<b>7</b>	<b>100</b>	
<b>Sexo</b>				<b>Nº</b>	<b>%</b>	
<b>Feminino</b>				<b>5</b>	<b>71</b>	
<b>Masculino</b>				<b>2</b>	<b>29</b>	
<b>Formação Acadêmica dos Professores</b>				<b>Nº</b>	<b>%</b>	
<b>Graduação</b>				<b>4</b>	<b>57</b>	
<b>Pós-Graduação</b>				<b>3</b>	<b>43</b>	
<b>Média de Idade</b>			<b>Tempo Médio de Trabalho na Escola</b>			
<b>46 anos</b>			<b>9 anos</b>			
<b>Componentes Curriculares dos Professores</b>						
<b>Matemática</b>	<b>L. Portuguesa</b>	<b>Ciências</b>	<b>História</b>	<b>Ed.Física</b>	<b>Artes</b>	<b>Filosofia</b>

Fonte: Quadro (3) descritivo do autor sobre as respostas das informações gerais dos professores da Escola B aos questionários mistos.

<b>INFORMAÇÕES GERAIS DOS PROFESSORES</b>						
<b>ESCOLA C</b>				<b>Nº</b>	<b>%</b>	
<b>Total de professores</b>				<b>7</b>	<b>100</b>	
<b>Sexo</b>				<b>Nº</b>	<b>%</b>	
<b>Feminino</b>				<b>7</b>	<b>100</b>	
<b>Masculino</b>				<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>Formação Acadêmica dos Professores</b>				<b>Nº</b>	<b>%</b>	
<b>Graduação</b>				<b>5</b>	<b>71</b>	
<b>Pós-Graduação</b>				<b>2</b>	<b>29</b>	
<b>Média de Idade</b>			<b>Tempo Médio de Trabalho na Escola</b>			
<b>51 anos*</b>			<b>15 anos*</b>			
<b>Componentes Curriculares dos Professores</b>						
<b>Matemática</b>	<b>L. Portuguesa</b>	<b>Ciências</b>	<b>História</b>	<b>Ed.Física</b>	<b>Artes</b>	<b>E. Religioso</b>
<b>*1 professor não respondeu</b>						

Fonte: Quadro (4) descritivo do autor sobre as respostas das informações gerais dos professores da Escola C aos questionários mistos.



<b>INFORMAÇÕES GERAIS DOS PROFESSORES</b>							
<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>						<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Total de professores</b>						<b>21</b>	<b>100</b>
<b>Sexo</b>						<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>						<b>18</b>	<b>86</b>
<b>Masculino</b>						<b>3</b>	<b>14</b>
<b>Formação Acadêmica dos Professores</b>						<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Graduação</b>						<b>16</b>	<b>76</b>
<b>Pós-Graduação</b>						<b>5</b>	<b>24</b>
<b>Média de Idade</b>			<b>Tempo Médio de Trabalho na Escola</b>				
<b>49*</b>			<b>13 anos*</b>				
<b>Componentes Curriculares dos Professores</b>							
<b>Matemática</b>	<b>L. Portuguesa</b>	<b>Ciências</b>	<b>História</b>	<b>Ed.Física</b>	<b>Artes</b>	<b>E. Religioso</b>	
<b>*2 professores não responderam</b>							
<b>Total dos Componentes Curriculares dos Professores</b>						<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Matemática</b>						<b>3</b>	<b>14</b>
<b>Língua Portuguesa</b>						<b>3</b>	<b>14</b>
<b>Ciências</b>						<b>3</b>	<b>14</b>
<b>História</b>						<b>3</b>	<b>14</b>
<b>Educação Física</b>						<b>3</b>	<b>14</b>
<b>Artes</b>						<b>2</b>	<b>10</b>
<b>Geografia</b>						<b>1</b>	<b>5</b>
<b>Inglês</b>						<b>1</b>	<b>5</b>
<b>Filosofia</b>						<b>1</b>	<b>5</b>
<b>Ensino Religioso</b>						<b>1</b>	<b>5</b>

Fonte: Quadro (5) descritivo do autor sobre as respostas das informações gerais dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

A maioria absoluta dos professores participantes das escolas municipais de ensino fundamental que responderam os questionários é composta por dezoito (18) mulheres ou oitenta e seis por cento (86%); os três (3) homens compõem uma minoria de quatorze por cento (14%). Sendo que na Escola B, a totalidade dos investigados é do sexo feminino. A maior parte, dezesseis (16), dos professores investigados possui graduação, perfazendo setenta e seis por cento (76%), e somente a menor parte, cinco (5) deles ou vinte e quatro por cento (24%) tem pós-graduação. Sendo que, na Escola A nenhum dos pesquisados possui pós-graduação; enquanto que na Escola B, quase a metade, três (3) deles ou quarenta e três por cento (43%) tem esta formação acadêmica. A média geral de idade dos professores pesquisados mostra uma faixa-etária de 49 anos. E o tempo médio de trabalho nas escolas, apesar de mostrar “13 anos”, nas Escolas A e B contam com uma temporalidade média de trabalho entre 15 e 16 anos. Os Componentes Curriculares representados em todas as escolas investigadas foram: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Educação Física; já, a disciplina de Artes teve participantes nas Escolas B e C; enquanto, que os Componentes Curriculares de Geografia e de Língua Estrangeira Inglesa foram representados na Escola A, o de Filosofia na Escola B, e o de Ensino Religioso na Escola C.

<b>QUESTÃO 1 - O que tu entendes por avaliação da qualidade da educação?</b>		
<b>ESCOLA A</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Aprendizagem do aluno	<b>4</b>	<b>57</b>
Condição de trabalho do professor (nº de alunos, salário, tempo de preparação de aula, infraestrutur, integração dos gestores e da família)	<b>3</b>	<b>43</b>
Avaliação como processo	<b>2</b>	<b>29</b>
Críticas à avaliação da qualidade da educação	<b>2</b>	<b>29</b>

Fonte: Quadro (6) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 1 dos professores da Escola A aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 1 - O que tu entendes por avaliação da qualidade da educação?</b>		
<b>ESCOLA B</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Aprendizagem do aluno (nível do conhecimento, sem preocupação com quantidade de alunos aprovados)	<b>4</b>	<b>57</b>
Instrumentos coerentes (mecanismo que possam perceber, medir e estabelecer comparações entre escolas e cidades)	<b>2</b>	<b>29</b>
Avaliar o aluno como um todo	<b>1</b>	<b>14</b>
Prática universal entre as redes educacionais	<b>1</b>	<b>14</b>
Avaliar primeiramente habilidade do aluno e não só conteúdo	<b>1</b>	<b>14</b>
Avaliação que leve em conta a individualidade e experiências anteriores	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (7) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 1 dos professores da Escola B aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 1 - O que tu entendes por avaliação da qualidade da educação?</b>		
<b>ESCOLA C</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Aprendizagem dos alunos (Avaliação é tudo que se pode saber se o aluno aprendeu. É um instrumento de medida para conhecer o conhecimento do aluno; Que tem como objetivo avaliar o andamento da aprendizagem nas escolas)	<b>4</b>	<b>4</b>
Uma avaliação que priorize a formação e atuação dos professores e da gestão escolar	<b>1</b>	<b>1</b>
O objetivo é interessante, porém a forma como é aplicado não dá um diagnóstico real	<b>1</b>	<b>1</b>
Uma avaliação que veja o aluno como um todo, que leve em consideração todos os aspectos	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Quadro (8) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 1 dos professores da Escola C aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 1 - O que tu entendes por avaliação da qualidade da educação?</b>		
<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Aprendizagem do aluno	<b>12</b>	<b>57</b>
Condição de trabalho do professor	<b>5</b>	<b>24</b>
Avaliação integral do aluno	<b>3</b>	<b>14</b>
Críticas à atual avaliação da qualidade da educação	<b>3</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (9) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 1 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

Podemos perceber que, na maioria das respostas dos professores das três escolas pesquisadas, entre doze (12) deles ou cinquenta e sete por cento (57%), houve uma consonância entre respostas que destacam no seu entendimento sobre a avaliação da qualidade da educação: a aprendizagem do aluno. Destacamos também, em todas as escolas, respostas que citam: a condição de trabalho do professor (24%), a avaliação integral do aluno (14%) e críticas à atual avaliação da qualidade da educação (14%). Além disso, aspectos como: instrumentos coerentes, prática universal entre as redes educacionais, avaliação primordial das “habilidades” e não só conteúdos, avaliações que levem em conta a individualidade e experiências anteriores, formação e atuação da gestão escolar, avaliação como processo, de forma diária em sala de aula e durante todo o ano letivo, além das especificidades da inclusão, inclusão social e socialização.

**QUESTÃO 2 - Destaque alguma(s) prática(s) educativa(s) relevante(s) que envolva o processo de avaliação da qualidade da educação de sua escola, em especial, nas séries finais.**

<b>ESCOLA A</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Projetos	4	57
Trabalhos	3	43
Apoio Pedagógico	2	29
Atividades orais	1	14
Provas	1	14
Assembléias com a comunidade	1	14

Fonte: Quadro (10) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 2 dos professores da Escola A aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 2 - ESCOLA B</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Trabalhos em grupo	2	29
Horas-de-estudo	1	14
Os Projetos Interdisciplinares	1	14
Olimpíadas de Matemática; IDEB; Provinha Brasil	1	14
É mais relevante a quantidade de alunos aprovados do que propriamente a qualidade deste aprendizado.	1	14
Atividades extraclasse	1	14
Aulas práticas	1	14
Pesquisas	1	14
Questões típicas das provas e organização do horário para sua realização	1	14
Prova (organização do horário para sua realização)	1	14

Fonte: Quadro (11) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 2 dos professores da Escola B aos questionários mistos.

**QUESTÃO 2- Destaque alguma(s) prática(s) educativa(s) relevante(s) que envolva o processo de avaliação da qualidade da educação de sua escola, em especial, nas séries finais.**

<b>ESCOLA C</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Projetos (Projeto de Leitura, Feira do Livro, Reforço escolar)	<b>3</b>	<b>43</b>
Não responderam	<b>2</b>	<b>29</b>
Formação de professores	<b>1</b>	<b>14</b>
Seminário de leitura de teóricos	<b>1</b>	<b>14</b>
Debates e relatórios	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (12) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 2 dos professores da Escola C aos questionários mistos.

**QUESTÃO 2- Destaque alguma(s) prática(s) educativa(s) relevante(s) que envolva o processo de avaliação da qualidade da educação de sua escola, em especial, nas séries finais.**

<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Projetos (ex. interdisciplinares)	<b>8</b>	<b>38</b>
Trabalhos (ex. em grupo)	<b>5</b>	<b>24</b>
Apoio Pedagógico (ex. Horas-de-estudo)	<b>4</b>	<b>19</b>
Provas	<b>2</b>	<b>10</b>

Fonte: Quadro (13) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 2 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

Destacamos entre as respostas das Escolas, no aspecto descrito como prática educativa relevante do processo de avaliação da qualidade de educação das escolas, nas séries finais, os “Projetos” (38%), sendo este identificado na maioria das respostas da Escola A. O segundo aspecto relevante mais citado entre as práticas educativas foi o dos “Trabalhos” (24%), o terceiro foi o do “Apoio Pedagógico” (19%) como o das Horas-de-estudos, e ainda presente, entre os professores, a forma tradicional das “Provas” (10%).

<b>QUESTÃO 3 - As práticas educativas desenvolvidas na sua escola têm interferido no resultado das avaliações em larga (ex. Prova Brasil e IDEB)?</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>ESCOLA A</b>		
Sim (exemplos: no início, mas o IDEB baixou; escola oportuniza diferencial, mas cabe ao aluno o empenho na execução da avaliação).	<b>2</b>	<b>29</b>
Não (ex. não muito, pois os alunos não levam a sério).	<b>2</b>	<b>29</b>
Preocupação com índice de aprovados sem a devida aprendizagem.	<b>1</b>	<b>14</b>
Alunos com compromisso, responsabilidade, atenção, dedicação nas aulas e com as atividades propostas vai bem independente de ser prova Brasil	<b>1</b>	<b>14</b>
Contradição entre resultados positivos e negativos da escola num curto intervalo de tempo.	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (14) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3 dos professores da Escola A aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 3 - As práticas educativas desenvolvidas na sua escola têm interferido no resultado das avaliações em larga (ex. Prova Brasil e IDEB)?</b>		
<b>ESCOLA B</b>		
Não (Avaliações estanques desvinculadas do processo e dos conteúdos de sala de aula; assim os alunos, na maioria, não se interessam; o principal problema é a falta de conexão entre o fazer da escola e o que essas avaliações propõem)	<b>3</b>	<b>43</b>
Sim (essas provas exigem uma determinada habilidade e quando esse tipo de questão é trabalhada com os alunos, facilita a obtenção de melhores resultados)	<b>2</b>	<b>29</b>
Não tem conhecimento	<b>2</b>	<b>29</b>

Fonte: Quadro (15) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3 dos professores da Escola B aos questionários mistos.



<b>QUESTÃO 3 - As práticas educativas desenvolvidas na sua escola têm interferido no resultado das avaliações em larga (ex. Prova Brasil e IDEB)?</b>		
<b>ESCOLA C</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Os professores se preocupam com o índice da escola e procuram discutir soluções para melhorar o resultado da escola.	1	14
Penso que não por um aspecto e por outro sim. Não porque a escola não tem interesse de obter boas notas, sim porque quando visualizam a nota de outras escolas querem saber o porquê de notas tão altas. Assim esta trama é construída através de elementos positivos e negativos.	1	14
Interfere relativamente em Português e matemática.	1	14
Pouco. É necessário ter um projeto interdisciplinar. E definir pré-requisitos básicos em todos os níveis.	1	14
Não – Porque trabalhamos as necessidades dos nossos alunos – da comunidade nossa e essas provas são muito diferenciadas.	1	14
Não tenho essa informação.	1	14
Não respondeu.	1	14

Fonte: Quadro (16) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3 dos professores da Escola C aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 3 - As práticas educativas desenvolvidas na sua escola têm interferido no resultado das avaliações em larga (ex. Prova Brasil e IDEB)?</b>		
<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não.	6	29
Sim.	4	19
Não tem conhecimento.	3	14
Preocupação com os índices de aprovação, do IDEB, etc.	3	14

Fonte: Quadro (17) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

Identificamos nesta questão sobre a interferência ou não das práticas educativas desenvolvidas nas escolas nos resultados das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o IDEB, um número significativo de respostas negativas (29%); bem como, destacaram-se respostas daqueles que alegaram não ter conhecimento (14%). Entre aqueles que responderam afirmativamente (19%), destacamos nos aspectos descritos, a preocupação com os índices de aprovação dos alunos e do IDEB (14%) por parte das escolas.

<b>QUESTÃO 3a - Tu percebes algum impacto das políticas educacionais (ex. do MEC) relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica (ex. Prova Brasil e IDEB) nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha/RS para as suas escolas de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?</b>		
<b>ESCOLA A</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Preparar para a prova sem preocupação com aprendizagem.	1	14
Cobrança para melhorar índice de aprovação.	1	14
Interferência nos conteúdos da escola direcionando o trabalho de aula como ingerência governamental	1	14
<b>NÃO</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	3	43
Cada vez mais, por mais que nos esforçamos, cada vez os alunos sabem menos.	1	14
<b>EM BRANCO</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Quadro (18) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3a dos professores da Escola A aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 3a - Tu percebes algum impacto das políticas educacionais (ex. do MEC) relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica (ex. Prova Brasil e IDEB) nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha/RS para as suas escolas de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?</b>		
<b>ESCOLA B</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>5</b>	<b>71</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Implantação de Projetos (“Mais Educação”, “Escola Aberta”, “PDE”)	<b>2</b>	<b>29</b>
Bom índice no IDEB e Prova Brasil	<b>1</b>	<b>14</b>
A grande “controvérsia” entre o que “sonhamos” estar realizando e os resultados obtidos. A necessidade de reavaliarmos nossa prática, resgatando dinâmicas para elevarmos o nível de aprendizagem. Há muito desestímulo em ambas as partes (docente – discente) por diversos fatores.	<b>1</b>	<b>14</b>
Esse impacto está mais ligado à cobrança para o professor do que melhoria para o aluno.	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>2</b>	<b>29</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não tem conhecimento deste processo de avaliação.	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (19) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3a dos professores da Escola B aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 3a - Tu percebes algum impacto das políticas educacionais (ex. do MEC) relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica (ex. Prova Brasil e IDEB) nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha/RS para as suas escolas de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?</b>		
<b>ESCOLA C</b>		
<b>SIM</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Algumas vezes percebo que não existe atualmente uma rela preocupação com a realidade e o conhecimento. Temos que ter um índice razoável ou quase integral de aprovação.	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>6</b>	<b>86</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam.	<b>4</b>	<b>57</b>
Participar da olimpíada de Física, sendo 15 questões envolvendo mais geometria do que os diversos conceitos da Física em geral são trabalhadas num semestre da 8ª série; no outro semestre, trabalham-se noções de Química.	<b>1</b>	<b>14</b>
Existe apenas a cobrança de índices.	<b>1</b>	<b>14</b>
Em Branco	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Quadro (20) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3a dos professores da Escola C aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 3a - Tu percebes algum impacto das políticas educacionais (ex. do MEC) relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica (ex. Prova Brasil e IDEB) nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha/RS para as suas escolas de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?</b>		
<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>9</b>	<b>43</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Preocupação com os Índices de aprovação	<b>4</b>	<b>19</b>
<b>NÃO</b>	<b>12</b>	<b>57</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	<b>7</b>	<b>33</b>

Fonte: Quadro (21) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 3a dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

Uma pequena maioria (57%) respondeu que não percebe impacto das políticas educacionais nacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha – RS para as escolas de ensino fundamental, em especial nas séries finais. Porém, quase a metade dos professores (43%) responderam afirmativamente. Os professores da Escola B, na contramão das Escolas A e C, deram respostas positivas, na sua maioria (71%). Dentre as respostas negativas de todas as escolas, a maioria não deu exemplos (33%); já, entre os que disseram que sim, tivemos salientada a questão da “preocupação com os índices de aprovação” (19%).

<b>QUESTÃO 4- O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga resultados da avaliação em larga escala da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) e da aprovação escolar.</b>		
<b>I) Indique o(s) aspecto(s) que tu consideras positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.</b>		
<b>II) Aponte o(s) aspecto(s) que tu consideras negativo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.</b>		
<b>ESCOLA A</b>		
<b>Aspectos Positivos Indicados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	2	29
Uso do Raciocínio lógico (ex. nos textos)	2	29
Nenhum	1	14
Conhecer a realidade da escola, promover novas práticas de ensino (isso ainda não ocorreu)	1	14
Integração entre professores	1	14
Contato com Diferentes tipos de avaliação (e de exercício)	1	14
Interpretação	1	14
Integração com a prática em outros estados	1	14
<b>II) Aspectos Negativos Apontados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Preparar alunos para a prova,	1	14
Professores preocupados com a prova	1	14
Avaliação Uniforme para todo Brasil	1	14
Cobrança por melhores índices no IDEB	1	14
IDEB para receber mais verbas	1	14
Manipulação do IDEB em determinadas escolas	1	14
Alunos não realizam prova com seriedade	1	14
Pouco tempo de preparação para realização da prova	1	14
Conteúdos do IDEB não relacionados com a série	1	14
Controle do conhecimento	1	14
Insuficiente para analisar a escola pública, seu sucateamento, a realidade incluindo o próprio conhecimento	1	14

Fonte: Quadro (22) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 4 dos professores da Escola A aos questionários mistos.

**QUESTÃO 4- O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga resultados da avaliação em larga escala da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) e da aprovação escolar.**

- I. Indique o(s) aspecto(s) que tu consideras positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.**
- II. Aponte o(s) aspecto(s) que tu consideras negativo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.**

<b>ESCOLA B</b>		
<b>I) Aspectos Positivos Indicados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Levantamento de forma geral para o Governo poder fazer um programa mais adequado voltado à Educação (Possibilita uma visão sobre a aprendizagem dos alunos; Conhecer as diferentes realidades educacionais do Brasil; Focar melhor nos problemas; ter um objetivo comum como país)	<b>3</b>	<b>43</b>
Na minha escola não vejo aspectos positivos	<b>1</b>	<b>14</b>
O incentivo de leitura através do fornecimento de livros em grande escala; as bibliotecas públicas	<b>1</b>	<b>14</b>
Nem todos os alunos têm habilidades lógico matemática; A atenção (que poderia ser trabalhada em ciências, por ex.) não é valorizada na escola. Só decoreba de conteúdo	<b>1</b>	<b>14</b>
Motivo para mobilizar estratégias de qualificação; buscar subsídios e uma qualificação na assessoria da mantenedora; reavaliar o processo: verdadeiro aprendizado qualidade; níveis cognitivos essenciais como desenvolvimento do raciocínio lógico; interpretação, etc.. <u>PENSAR</u>	<b>1</b>	<b>14</b>
Prepara os alunos para responderem aquele tipo de prova	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>II) Aspectos Negativos Apontados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
A nossa avaliação não tem qualidade	<b>1</b>	<b>14</b>
A “necessidade” de aprovação em grande escala nas escolas mesmo sem que o aluno tem ‘conhecimento” suficiente.	<b>1</b>	<b>14</b>
A indiferença deste “movimento”; a impossibilidade de “compreensão” das diferenças, não levar em consideração itens como: perfil da comunidade, inclusão, evasão; O descaso com o contexto geral da educação, em todos os aspectos: Físico, Humano, etc.	<b>1</b>	<b>14</b>
O aluno não aprende a decorar; O aluno não constrói seu aprendizado; O aluno não sabe para que serve o que decora.	<b>1</b>	<b>14</b>
Pode não representar fielmente dependendo da região do País; As escolas passam a “competir” por resultados.	<b>1</b>	<b>14</b>
Utiliza a aprovação na construção do Índice; É um tipo de prova, que exige uma habilidade específica; Mede a qualidade por apenas um aspecto quando existem muitos outros a serem avaliados.	<b>1</b>	<b>14</b>
Falta de preparo do aluno e do professor, focar somente na nota	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (23) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 4 dos professores da Escola B aos questionários mistos.

**QUESTÃO 4 - O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga resultados da avaliação em larga escala da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) e da aprovação escolar.**

**I. Indique o(s) aspecto(s) que tu consideras positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.**

**II. Aponte o(s) aspecto(s) que tu consideras negativo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.**

<b>ESCOLA C</b>		
<b>I) Aspectos Positivos Indicados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Conhecer a realidade educacional do país (procurar sempre acompanhar os resultados; somente para ter uma “base” – saber como realmente nossos alunos estão para dar uma idéia).	<b>3</b>	<b>43</b>
Melhorar o nível de aprendizagem; estabelecer relações entre estabelecimentos de ensino.	<b>1</b>	<b>14</b>
Repensar a atuação do docente; repensar a atuação da gestão	<b>1</b>	<b>14</b>
Indicar políticas públicas para educação; investimento em educação (material de apoio)	<b>1</b>	<b>14</b>
Em Branco	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>II) Aspectos Negativos Apontados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Acho essas avaliações, fora da realidade das nossas escolas; envolve conteúdos às vezes não trabalhados; abrange conteúdos diversos que muitas vezes não trabalhamos.	<b>3</b>	<b>43</b>
Unificado em todo o Brasil; não leva em conta as diferenças regionais	<b>2</b>	<b>29</b>
Não leva em consideração alunos com necessidades especiais.	<b>1</b>	<b>14</b>
Sugestionamento para a aprovação.	<b>1</b>	<b>14</b>
Às vezes penso! Será real, verdadeiro o que é divulgado. Não levam em consideram as classes sociais existentes.	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (24) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 4 dos professores da Escola C aos questionários mistos.



**QUESTÃO 4 - O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga resultados da avaliação em larga escala da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) e da aprovação escolar.**

**I. Indique o(s) aspecto(s) que tu consideras positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.**

**II. Aponte o(s) aspecto(s) que tu consideras negativo positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.**

**TODAS AS ESCOLAS: A, B e C**

<b>I) Aspectos Positivos Indicados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Conhecer a realidade educacional do país	<b>4</b>	<b>19</b>
Indicar Políticas Públicas Educacionais	<b>3</b>	<b>14</b>
Uso da Interpretação e do Raciocínio Lógico	<b>2</b>	<b>10</b>
Integração com outras redes escolares	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>II) Aspectos Negativos Apontados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Cobrança pela elevação dos índices de aprovação escolar e do IDEB	<b>3</b>	<b>14</b>
Desconsideração das realidade escolar (conteúdos, necessidades especiais, diferenças regionais)	<b>3</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (25) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 4 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

Entre os aspectos positivos indicados mais destacados no processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil, estão as ideias do conhecimento da realidade educacional do país (19%), da indicação de políticas públicas educacionais (14%), e dos usos da interpretação e do raciocínio lógico (10%), além da integração com outras redes escolares (10%). No tocante aos aspectos negativos apontados nesse processo avaliativo educacional em larga, temos o destaque para a cobrança pela elevação dos índices de aprovação escolar e do IDEB (14%) e a desconsideração das realidades escolares específicas (conteúdos curriculares adequados, alunos necessidades especiais, diferenças regionais).

<b>QUESTÃO 5 - Os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas da sua escola?</b>		
<b>ESCOLA A</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Cada vez mais os professores direcionam o que trabalham em aula.	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>6</b>	<b>14</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	<b>6</b>	<b>86</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Quadro (26) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 5 dos professores da Escola A aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 5 - Os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas da sua escola?</b>		
<b>ESCOLA B</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Uma maior preocupação em preparar melhor os alunos para as mesmas.	<b>1</b>	<b>14</b>
Professores envolvidos procuram se adequar às provas.	<b>1</b>	<b>14</b>
Não respondeu	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não respondeu	<b>1</b>	<b>14</b>
Não discutimos esses resultados; Não comparamos nossa prática com os resultados obtidos pelos alunos. Damos mais importância a permanência de alunos em sala de aula do que em atividades fora da sala (a escola não tem recursos); o laboratório de Ciências foi fechado e transformado em sala de aula. O que importa é um bom caderno de chamada e alunos aprovados.	<b>1</b>	<b>14</b>
Escolas que aprovam em massa têm os melhores índices, enquanto que o conhecimento dos alunos é precário.	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Em parte. A “pressão” pela pressão da mantenedora s/ trabalho efetivo; Ainda continua no profissional (ex.: Matemática, em Porto Alegre) o compromisso que na maioria das vezes é apenas aplicar a prova; não há contextualização	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (27) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 5 dos professores da Escola B aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 5 - Os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas da sua escola?</b>		
<b>ESCOLA C</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Trabalhar conteúdos que são pedidos na prova.	1	14
Reorganização do currículo mínimo; discussão sobre as práticas pedagógicas.	1	14
Nos questionávamos sempre que possível sobre a nossa prática; Comparar os índices divulgados com as classes sociais.	1	14
<b>NÃO</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	3	43
Cada escola faz a sua parte – tem autonomia, de acordo com a necessidade.	1	14
<b>EM BRANCO</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Quadro (28) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 5 dos professores da Escola C aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 5 - Os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas da sua escola?</b>		
<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>7</b>	<b>33</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Preparação e adequação aos formatos e conteúdos das provas (ex. Prova Brasil)	3	14
<b>NÃO</b>	<b>13</b>	<b>62</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	10	48
Cobrança pela elevação dos índices de aprovação	2	10
<b>EM BRANCO</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

Fonte: Quadro (29) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 5 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

Apesar da maioria dos professores investigados (62%) terem respondido que os resultados da Prova Brasil e do IDEB não se refletem nas práticas educativas da sua escola, quatorze por cento (14%) citaram a cobrança pela elevação dos índices de aprovação. Na parcela minoritária, que respondeu afirmativamente (33%) sobre o reflexo em suas escolas da Prova Brasil e do IDEB, encontramos uma boa parte deles citando exemplos relativos à preparação e adequação das escolas e dos professores aos formatos e conteúdos das avaliações em larga escala (ex. Prova Brasil), quatorze por cento (14%).

<b>QUESTÃO 6 - A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica nas séries finais, visando a Prova Brasil, o IDEB ou em função dos seus resultados?</b>		
<b>ESCOLA A</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>NÃO</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Poucas</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Muitas</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Nas reuniões das Horas-de-estudo</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Nas aulas</b>	<b>2</b>	<b>29</b>
<b>Nas assembléias com a comunidade escolar</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Nas atividades extra-curriculares</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Outra (s)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Não Especificaram</b>	<b>3</b>	<b>43%</b>

Fonte: Quadro (30) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 6 dos professores da Escola A aos questionários mistos.

**QUESTÃO 6 - A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica nas séries finais, visando a Prova Brasil, o IDEB ou em função dos seus resultados?**

<b>ESCOLA B</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>NÃO</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Poucas</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>Muitas</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Nas reuniões das Horas-de-estudo</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>Nas aulas</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Nas assembléias com a comunidade escolar</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Nas atividades extra-curriculares</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Outra (s)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Não Especificaram</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Somente informa a nota.	<b>1</b>	<b>14</b>
Ainda está focada na pessoa do professor da disciplina.	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (31) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 6 dos professores da Escola B aos questionários mistos.

**QUESTÃO 6 - A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica nas séries finais, visando a Prova Brasil, o IDEB ou em função dos seus resultados?**

<b>ESCOLA C</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Poucas</b>	<b>2</b>	<b>29</b>
<b>Muitas</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Nas reuniões das Horas-de-estudo</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>Nas aulas</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>Nas assembléias com a comunidade escolar</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Nas atividades extra-curriculares</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Outra (s)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Não Especificaram</b>	<b>3</b>	<b>43</b>

Fonte: Quadro (32) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 6 dos professores da Escola C aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 6 - A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica nas séries finais, visando a Prova Brasil, o IDEB ou em função dos seus resultados?</b>		
<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>4</b>	<b>19</b>
<b>NÃO</b>	<b>10</b>	<b>48</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>7</b>	<b>33</b>
<b>Poucas</b>	<b>4</b>	<b>19</b>
<b>Muitas</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<b>Nas reuniões das Horas-de-estudo</b>	<b>9</b>	<b>43</b>
<b>Nas aulas</b>	<b>6</b>	<b>29</b>
<b>Nas assembleias com a comunidade escolar</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Nas atividades extra-curriculares</b>	<b>3</b>	<b>14</b>
<b>Outra (s)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Não Especificaram</b>	<b>9</b>	<b>43</b>

Fonte: Quadro (33) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 6 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

A maior parte dos professores pesquisados (48%) respondeu que suas escolas não realizam nenhuma formação ou ação específica visando a Prova Brasil e/ou o IDEB; além disso, uma parcela significativa (33%) deixou em branco as alternativas de afirmação ou negação. Dos que especificaram suas respostas, a maior parte declarou haver poucas ações ou formações pedagógicas específicas (19%), sendo que boa parte (43%) identificou o espaço das reuniões de Horas-de-estudo, outra parte menor (29%) o espaço das aulas, e ainda alguns (14%) identificaram as atividades extracurriculares. Não foram marcadas as seguintes alternativas: nas assembleias com a comunidade escolar e nem outra(s). Ressalte-se que boa parte (43%) não especificou sua opção. Na Escola A, houve uma divisão equitativa entre as respostas afirmativas (43%) e negativas (43%); na Escola B, ninguém respondeu afirmativamente, e, na Escola C, somente uma pessoa. Nas Escolas B e C, parte significativa (43%) deixou em branco esta questão. As poucas reuniões de Horas-de-estudos foram citadas pela maioria dos professores (57%) nas Escolas B e C. A alternativa das atividades extracurriculares somente foi citada na Escola C, porém por quase metade dos professores (43%).

**QUESTÃO 7- A sua escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB, entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Enumere (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º,8º) ou não os itens de acordo com sua relevância para estes resultados.**

- ( ) Incoerência ou inconsistência destas avaliações
- ( ) Deficiência na formação dos professores
- ( ) Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos
- ( ) Deficiência no currículo da escola
- ( ) Desinteresse dos gestores da escola
- ( ) Desinteresse dos professores
- ( ) Desinteresse dos alunos
- ( ) Altos índices de reprovação e abandono escolar

<b>ESCOLA A</b>		
<b>Enumerado Como 1º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Incoerência ou inconsistência destas avaliações	<b>5</b>	<b>71</b>
Desinteresse dos alunos	<b>2</b>	<b>29</b>
<b>Enumerado Como 2º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Desinteresse dos alunos	<b>3</b>	<b>43</b>
Incoerência ou inconsistência destas avaliações	<b>1</b>	<b>14</b>
Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos	<b>1</b>	<b>14</b>
Desinteresse dos professores	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Enumerado Como 3º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Altos índices de reprovação e abandono escolar	<b>2</b>	<b>29</b>
Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos	<b>1</b>	<b>14</b>
Deficiência no currículo da escola	<b>1</b>	<b>14</b>
Desinteresse dos gestores da escola	<b>1</b>	<b>14</b>
Desinteresse dos alunos	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (34) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 7 dos professores da Escola A aos questionários mistos.



<b>QUESTÃO 7- A sua escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB, entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Enumere (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º) ou não os itens de acordo com sua relevância para estes resultados.</b>		
<b>ESCOLA B</b>		
<b>Enumerado Como 1º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Incoerência ou inconsistência destas avaliações	2	29
Deficiência na formação dos professores	1	14
Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos	1	14
Desinteresse dos alunos	1	14
<b>Enumerado Como 2º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos	2	29
Desinteresse dos alunos	2	29
Deficiência no currículo da escola	1	1
<b>Enumerado Como 3º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Incoerência ou inconsistência destas avaliações	1	14
Deficiência na formação dos professores	1	14
Deficiência no currículo da escola	1	14
Altos índices de reprovação e abandono escolar	1	14
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não sei informar o que seria o grau da dificuldade nos itens citados.	1	14

Fonte: Quadro (35) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 7 dos professores da Escola B aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 7- A sua escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB, entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Enumere (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º) ou não os itens de acordo com sua relevância para estes resultados.</b>		
<b>ESCOLA C</b>		
<b>Enumerado Como 1º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Desinteresse dos alunos	3	43
Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos	2	29
Incoerência ou inconsistência destas avaliações	1	14
Deficiência na formação dos professores	1	14
<b>Enumerado Como 2º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Desinteresse dos gestores da escola	3	43
Desinteresse dos alunos	1	14
Altos índices de reprovação e abandono escolar	1	14
<b>Enumerado Como 3º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos	3	43
Incoerência ou inconsistência destas avaliações	1	14
Altos índices de reprovação e abandono escolar	1	14
<b>Não respondeu</b>	1	14

Fonte: Quadro (36) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 7 dos professores da Escola C aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 7- A sua escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB, entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Enumere (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º) ou não os itens de acordo com sua relevância para estes resultados.</b>		
<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Enumerado Como 1º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Incoerência ou inconsistência destas avaliações	8	38
Desinteresse dos alunos	6	29
Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos	3	14
Deficiência na formação dos professores	2	10
<b>Enumerado Como 2º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Desinteresse dos alunos	6	29
Altos índices de reprovação e abandono escolar	4	19
Deficiência dos gestores da escola	3	14
<b>Enumerado Como 3º Item de relevância</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos	3	14
Altos índices de reprovação e abandono escolar	2	10
Deficiência no currículo da escola	2	10

Fonte: Quadro (37) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 7 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

Os itens mais enumerados pelos professores como primeira relevância para os desempenhos contraditórios das escolas pesquisadas nos resultados do IDEB, entre 2005 e 2011, são: a incoerência ou inconsistência destas avaliações (38%), o desinteresse dos alunos (29%), as deficiências no ensino-aprendizagem (14%) e a deficiência na formação de professores (10%). Destacaram-se como segunda relevância, além do desinteresse dos alunos (29%), os altos índices de reprovação e abandono escolar (19%), e a deficiência dos gestores da escola (14%). Como terceiro item relevante, constatamos a deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos (14%), os altos índices de reprovação e abandono escolar (10%) e a

deficiência no currículo da escola (10%). Por fim, destaco que a deficiência dos gestores da escola (14%) teve todas as citações feitas pelos professores da Escola C.

<b>QUESTÃO 8- Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre qualidade educacional escolar realizado pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?</b>		
<b>ESCOLA A</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>2</b>	<b>29</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Existe preocupação com a qualidade da educação, mas tudo fica a cargo do professor, pois os governos não aplicam recurso nas escolas, não demonstram interesse em realmente levar conhecimento aos alunos, tudo é paliativo.	1	1
As vezes o conteúdo não condiz com o que o aluno está estudando	1	14
<b>NÃO</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	3	43
<b>EM BRANCO</b>	<b>2</b>	<b>29</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Muitas vezes a prova não condiz com o que o aluno está trabalhando em sua série	1	14

Fonte: Quadro (38) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 8 dos professores da Escola A aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 8- Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre qualidade educacional escolar realizado pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?</b>		
<b>ESCOLA B</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Já comentadas anteriormente.	<b>1</b>	<b>14</b>
Percebemos que nossos alunos têm uma aprendizagem muito deficitária, muito aquém do que esperamos, no entanto nossos índices não são os piores, isso também porque nos exigem a aprovação em massa.	<b>1</b>	<b>14</b>
Creio que vivemos um tempo de transformação. As propostas do MEC estão adequadas com os Institutos Federais onde o professor tem tempo para promover pesquisa com os alunos, além de reforço escolar. As escolas estaduais e municipais estão mais interessadas nos recursos que uma boa nota no IDEB traz.	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>2</b>	<b>28,5</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	<b>2</b>	<b>28,5</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>2</b>	<b>28,5</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não sei informar. Não tenho conhecimento destes resultados em relação a minha escola.	<b>1</b>	<b>14</b>
Apesar de estar a poucos meses na escola, acredito que devido a todos os itens citados na questão 7; os resultados são incoerentes na medida em que muitos não realizam por “insegurança” que a própria “avaliação” trás, mas também é necessário afirmar que docentes e discentes estão desestimulados pela Situação criada: independente da qualidade, devemos aumentar a quantidade de alunos aprovados...	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (39) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 8 dos professores da Escola B aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 8- Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre qualidade educacional escolar realizado pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?</b>		
<b>ESCOLA C</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	<b>2</b>	<b>29</b>
Como falei anteriormente, creio que deve ser levado muito em consideração as classes sociais	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Quadro (40) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 8 dos professores da Escola C aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 8- Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre qualidade educacional escolar realizado pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?</b>		
<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>8</b>	<b>38</b>
<b>NÃO</b>	<b>9</b>	<b>43</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>4</b>	<b>19</b>
<b>Observações Descritas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Desconsideração da realidade escolar (conteúdos inadequados das provas)	<b>2</b>	<b>10</b>
Críticas à atual avaliação da qualidade da educação	<b>2</b>	<b>10</b>

Fonte: Quadro (41) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 8 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

Houve uma controvérsia nas respostas dos professores referentes à existência ou não de contradições entre os processos e os resultados das

avaliações sobre qualidade educacional escolar realizados pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial, a Prova Brasil e o IDEB. A diferença entre os que responderam afirmativamente (38%) e os que se manifestaram negativamente (43%) foi muito pequena; além disso, um número considerável (19%) deixaram esta questão em branco. Porém, entre as observações descritas, novamente, foi destacada a desconsideração das avaliações sobre qualidade educacional com a realidade escolar dos alunos; além de críticas aos gestores em relação à educação e à forma atual da avaliação da qualidade educacional (10%).

<b>QUESTÃO 9 - Os professores, a escola, algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?</b>		
<b>ESCOLA A</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Premiação com Verbas e Materiais (tintas) quando escola tirou 1º lugar no IDEB	<b>2</b>	<b>29</b>
Cobrança (Pressão) da Mantenedora e, conseqüentemente, da supervisão escolar	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Quadro (42) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 9 dos professores da Escola A aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 9 - Os professores, a escola, algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?</b>		
<b>ESCOLA B</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Dependendo da nota, há um aumento de verba repassada á escola	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>6</b>	<b>86</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não tem conhecimento (mas acredito que no âmbito escolar deverá ter uma mudança nos “objetivos” da própria escola frente as deficiências mostradas e estratégia de incentivo ao positivo)	<b>3</b>	<b>43</b>
Não responderam	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Quadro (43) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 8 dos professores da Escola B aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 9 - Os professores, a escola, algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?</b>		
<b>ESCOLA C</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>3</b>	<b>43</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Cobrança dos gestores, culpam o professor, mas é a falta de interesse dos alunos (o gestor quer resultados positivos e nem sempre temos aí vem a cobrança. Estamos ainda muito longe do ideal pela falta de interesse dos alunos. A cobrança sempre existe e se não se consegue eles acham que a culpa é do professor, mas muito pelo contrário, a falta de interesse é um fato relevante p/ que o resultado apareça negativo)	<b>2</b>	<b>29</b>
Cabe à Secretaria de Educação do Município divulgações para as escolas, procurando fazer análise com notas.	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	<b>4</b>	<b>57</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Quadro (44) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 9 dos professores da Escola C aos questionários mistos.



<b>QUESTÃO 9 - Os professores, a escola, algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?</b>		
<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Alternativas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>SIM</b>	<b>7</b>	<b>33</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Cobrança pela elevação dos índices (aprovação e do IDEB) pelos gestores	<b>3</b>	<b>14</b>
Premiação com verbas dependendo da nota	<b>3</b>	<b>14</b>
<b>NÃO</b>	<b>14</b>	<b>67</b>
<b>Exemplos Citados</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	<b>11</b>	<b>52</b>
Não tem conhecimento	<b>3</b>	<b>14</b>
<b>EM BRANCO</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Quadro (45) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 9 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

A maioria dos professores respondeu negativamente (67%) ao questionamento sobre cobranças ou premiações das escolas pelos resultados obtidos na prova Brasil ou IDEB; sendo que uma parte alegou não ter conhecimento (14%). Entre os professores que responderam esta questão afirmativamente (33%), houve, novamente, a citação de exemplos como a cobrança dos gestores pela elevação dos índices de aprovação e do IDEB (14%) e o de premiação com verbas devido às notas (14%). Inclusive, a maior parte das citações de exemplos referentes à premiação com verbas devido às boas notas no IDEB (29%) veio da Escola A (não houve tempo para apurarmos com os gestores as declarações feitas pelos professores).

<b>QUESTÃO 10 - Se tiveres algo a mais que desejas complementar e/ou relatar antes da finalização deste questionário, utilize o espaço reservado, abaixo, e, se ainda for necessário, o verso da folha:</b>		
<b>ESCOLA A</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	3	43
Críticas à falta de seriedade do país e dos gestores com a saúde e a educação, à impunidade e à cultura do “jeitinho”; cita que os professores, com raras exceções, são massa de manobra, e mostra esperança	1	14
Educação precisa de mudanças, de respeito com os profissionais da área; critica também à falta de profissionalismo de alguns educadores e cobrança da responsabilidade da família com seus filhos (alunos)	1	14
Processo de uma avaliação diagnóstica com o objetivo de solucionar problemas; formação para professores (ex. Mestrado) ao invés do treinamento oferecido pelos governos; melhor infra-estrutura pedagógica escolar (ex. bibliotecas, menos alunos em sala de aula); diferenças entre escola pública e particular são reflexos das diferenças sociais existentes	1	14
Reformulação na questão da avaliação das provas, para que não seja única em escolas com realidades tão diferentes; melhor remuneração e preparação dos professores, para não ter que trabalhar em 3 escolas e não conseguir desenvolver um trabalho de melhor qualidade	1	14

Fonte: Quadro (46) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 10 dos professores da Escola A aos questionários mistos.

<b>QUESTÃO 10 - Se tiveres algo a mais que desejas complementar e/ou relatar antes da finalização deste questionário, utilize o espaço reservado, abaixo, e, se ainda for necessário, o verso da folha:</b>		
<b>ESCOLA B</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Os órgãos ligados mais diretamente com a educação, deveriam se preocupar mais com a educação de <u>qualidade do que com a educação de quantidade como realmente fazem</u> . A preocupação dos mesmos é com o índice de aprovação, <u>não se preocupando realmente com o que o educando sabe</u> .	1	14
Acredito que devemos resgatar em nós os ‘mestres”, “educadores” que independente das deficiências se articulam e formam <u>equipes</u> para vencer o caos no qual estamos emergidos. Que possamos resgatar também em cada aluno, o ser humano capaz, despertando em cada um o <u>desejo</u> e a capacidade de sonhar os sonhos possíveis. Tudo, independente das “mantenedoras”.	1	14
Quem está fora da escola não conhece a verdadeira prática do professor na escola, forçados que são a seguir as normas da escola, o que pensa a direção, o que oferece o município em termos de material, condições (laboratórios) salas com muitos alunos. Alunos com muitos problemas que se refletem no aprendizado. Professores desestimulados pelo pouco crédito de sua ação (pois o que se valoriza é a capacidade do professor em manter o aluno quieto em sala de aula. O professor é uma ilha; cada um faz o seu trabalho e deve fazer bem feito seu caderno de chamada (isto é o mais importante); caderno sem rasuras e alunos aprovados (a qualidade do aprendizado não é muito importante). Até fecharam o laboratório de Ciências, pois não era relevante este espaço. Educação é tarefa que o professor tem que se preocupar. Os alunos vem de famílias desestruturadas. O desenvolvimento mental fica para outros planos.	1	14
Não tenho muito conhecimento sobre resultados destas avaliações. Acompanho na mídia e na escola através de relatos dos professores que estão diretamente envolvidos, (Matemática), portanto, as respostas são referntes a este “pouco” conhecimento.	1	14
É necessário uma avaliação mais ampla, que leve em conta os aspectos sociais dos alunos e suas famílias, pois hoje o que falta ao aluno é o comprometimento, a disciplina e as regras básicas da educação que a família não está ensinando.	1	14
Entendo que o centro do problema encontra-se na incoerência existente entre o MEC e suas propostas e a realidade da escola em si. Por mais que observe um desejo do governo federal em melhorar a educação os municípios ainda precisam comprar o projeto. Isso acaba refletindo diretamente no resultados, que são resultado de modelos de avaliação incoerentes.	1	14
Não respondeu	1	14

Fonte: Quadro (47) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 10 dos professores da Escola B aos questionários mistos.

**QUESTÃO 10 – Se tiveres algo a mais que desejas complementar e/ou relatar antes da finalização deste questionário, utilize o espaço reservado, abaixo, e, se ainda for necessário, o verso da folha:**

<b>ESCOLA C</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não responderam	<b>4</b>	<b>57</b>
Deveria haver provas diferenciadas para alunos com necessidades especiais e o resultado também deveria fazer parte da avaliação do professor. Outro fato relevante é que os resultados são dados muito tempo após a realização das provas.	<b>1</b>	<b>14</b>
Deveria haver um planejamento coletivo dos professores da rede conforme a disciplina. Também deveria ter uma prova padrão inicial, talvez com um ano específico (projeto piloto), para depois traçar objetivos comuns ao ensino do município.	<b>1</b>	<b>14</b>
Essas avaliações não tem noção da realidade da escola, pois: - temos turmas com deficiente visual, outra cadeirante com mais de trinta alunos. Nesses grupos ainda alunos com vulnerabilidade social, problema de drogas, dificuldade de aprendizagem. Assim se torna cada vez mais difícil ao professor cumprir o seu papel de educador com ênfase na área do conhecimento que escolheu se especializar.	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Quadro (48) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 10 dos professores da Escola C aos questionários mistos.

**QUESTÃO 10 - Se tiveres algo a mais que desejas complementar e/ou relatar antes da finalização deste questionário, utilize o espaço reservado, abaixo, e, se ainda for necessário, o verso da folha:**

<b>TODAS AS ESCOLAS: A, B e C</b>		
<b>Aspectos Descritos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Críticas aos gestores relacionadas á educação	<b>3</b>	<b>14</b>
Críticas às atuais formas de avaliação da qualidade da educação	<b>3</b>	<b>14</b>
Críticas à desconsideração das realidades sociais e escolares	<b>3</b>	<b>14</b>
Críticas à cobrança da elevação dos índices de aprovação e do IDEB	<b>2</b>	<b>10</b>
Críticas à falta de formação de professores	<b>2</b>	<b>10</b>

Fonte: Quadro (49) descritivo do autor sobre as respostas da Questão 10 dos professores de todas as Escolas A, B e C aos questionários mistos.

Apesar desta ser uma questão complementar, aberta e opcional, obtivemos a resposta da maioria dos professores (67%), sendo que, na Escola B, todos utilizaram o espaço desta questão para manifestações; porém, na Escola C, a maioria (57%) optou por não respondê-la; enquanto, que, na Escola A, também quase a metade (43%) deixou em branco o espaço reservado no questionário. Dentre as manifestações, tivemos um amplo predomínio de críticas: aos gestores relacionados à educação (14%), às atuais formas de avaliação da qualidade da educação (14%), à desconsideração das realidades sociais e escolares (14%), à cobrança pela mera elevação de índices de aprovação e do IDEB (10%) e críticas à falta de formação profissional dos professores (10%).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos contextualizar as políticas educacionais relacionadas com a avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira, demonstrando que existem concretos reflexos da organização do atual estágio globalizante neoliberal do modo de produção capitalista em nossa educação. Assim, por exemplo, a política educacional do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira, ainda que em parte seja fruto das reivindicações da democratização no debate sobre a qualidade educacional nos anos de 1980, surge fortemente marcada como sendo uma das orientações do BIRD para a adoção de critérios gerenciais e de eficiência na busca de uma melhoria na qualidade educacional. Concretizou-se a dominante pedagogia da exclusão através de uma ideia que Kuenzer (2005) denominou de “inclusão excludente”, na qual os estudantes foram incluídos com a universalização do sistema escolar, melhorando sensivelmente as estatísticas educacionais brasileiras, porém, na prática, sem garantia de uma aprendizagem qualitativa efetiva. O que termina por formar uma grande quantidade de estudantes que estarão excluídos do mercado de trabalho e de uma participação socialmente ativa. Como retrato disto, temos, atualmente, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado com base na ideologia neoliberal, que superdimensiona os dados escolares quantitativos e, ao mesmo tempo, culpabiliza as escolas e os professores pelos resultados insatisfatórios.

Este tipo de avaliação educacional, predominantemente através de resultados quantitativos do sistema escolar público estatal brasileiro, advém do processo, identificado por Afonso (1999; 2010), de introdução da lógica e valores de mercado, ou das políticas educacionais de *Quase-mercado*. Para o controle deste processo de inserção privada na educação, tivemos o erigimento deste *Estado-avaliador*, que importou do modelo de gestão gerencialista privada uma lógica mercadológica de enfatizar ou superdimensionar os *resultados ou produtos dos sistemas públicos educativos*, mais do que os *processos*, que se manifestou nas avaliações externas e em larga escala nacionais das escolas educacionais básicas brasileiras como: a Prova Brasil e o IDEB. Com isto, este tipo de avaliação educacional tornou-se um instrumento de regulação e controle do ensino público através da responsabilização

por seus resultados; além de ser um fator de estímulo para uma severa competição entre as escolas públicas, seja por uma boa reputação ou até mesmo por condições materiais (AFONSO, 1999, 2001 e 2010. PERONI, 2003 e 2009. SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Na América Latina, também encontramos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a partir dos anos 1990, marcada pela aproximação das políticas do sistema educativo com o mercado, através da prevalência das visões sobre e para a educação do Banco Mundial. Condição essa da UNESCO que se contrapõe ao seu nascimento ligado a um caráter humanitário. A ideia sobre a política pública de qualidade educacional latino-americana, e conseqüentemente brasileira, encontra-se influenciada pelos paradigmas: do positivismo, do comportamentalismo-behaviorista e da pedagogia das competências. Nisto, concordam Risopátron (1991) que descreveu tal influência positivista, predominante na conceituação de qualidade da educação, como ideologia da eficiência social do sistema educativo, baseado numa teoria curricular da tecnologia educativa baseada numa racionalidade técnica e num currículo nacional; e, da mesma forma, Martinic (2008) constatou que a teoria hegemônica nas avaliações da evolução da qualidade da educação ainda é o positivismo.

No Brasil, com Gusmão (2009), vimos que até 1980, a concepção de qualidade da educação estava ligada à democratização; na década de 1980, sobressaiu-se a permanência na escola como tradução de uma qualidade educacional. E foi, somente, a partir dos anos 1990, época do ingresso teórico-prático das políticas neoliberais em nosso país, que o entendimento, ou medição, da qualidade da educação passou a se dar pelos resultados de aprendizagem (ex. SAEB). A partir dos anos 2000, aprofundou-se o controle do *Estado-avaliador* brasileiro sobre a qualidade da educação, baseando-se na lógica de mercado, através dos resultados das avaliações em larga escala da educação brasileira como: SAEB, ENEM, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENCEJA e o próprio IDEB.

Buscando responder às nossas questões de pesquisa lançadas para o desenvolvimento de nossa dissertação, podemos perceber, em Cachoeirinha – RS, as diversas concepções sobre as políticas educacionais relacionadas com a avaliação em larga escala da qualidade da educação do Conselho Municipal de

Educação – CME, da Secretaria Municipal de Educação – SMED, das escolas municipais de ensino fundamental, em especial das séries finais da E.M.E.F. Portugal, da E.M.E.F. Getúlio Vargas, da E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens, e dos seus supervisores e professores. Ressaltamos uma contradição entre a política educacional municipal e a política educacional nacional de avaliação em larga escala da qualidade da educação baseada nos rendimentos escolares dos alunos e nos índices de promoção escolar, assim descritos por alguns de nossos entrevistados:

“Avaliação da qualidade é vista, atualmente, como a mensuração de resultados. É analisado o resultado quantitativo, são cobrados índices apenas.” (Resposta de AP2 à Questão 1).

“É mais relevante a quantidade de alunos aprovados do que propriamente a qualidade deste aprendizado.” (Resposta de BP4 à Questão 2).

Tanto gestores municipais e escolares quanto professores salientaram concepções de avaliação da qualidade educacional amplas, praticadas nas suas gestões e nas escolas, ainda que focadas na aprendizagem do aluno, mas que integram todos os aspectos atinentes às escolas e suas comunidades escolares: mantenedora, equipe diretiva, pais, alunos professores, funcionários, remuneração e condições de trabalho dos educadores, infraestrutura, formação profissional dos educadores, bibliotecas, relação afetiva, número de alunos por professor, meio-social, foram alguns dos aspectos citados pelos colaboradores de nossa pesquisa, como podemos perceber em algumas das respostas dos professores:

“[Deveria] Medir todos os aspectos da escola: seus recursos, quantos alunos o professor trabalha, objetivos de aprendizagem definidos, espaços de aprendizagem, as atividades realizadas na escola, tempo que o professor tem para a preparação das aulas são elementos que interferem na qualidade.” (Resposta de AP4 à Questão 1).

“Controle do conhecimento; não é suficiente para analisar a escola pública, o seu sucateamento, a realidade incluindo o próprio conhecimento.” (Resposta da AP4 ao item II da Questão 4).

“Não levar em consideração itens como: perfil da comunidade, inclusão, evasão; O descaso com o contexto geral da educação, em todos os aspectos: Físico, Humano, etc.” (Resposta de BP3 ao item II da Questão 4).

“Mede a qualidade por apenas um aspecto quando existem muitos outros a serem avaliados.” (Resposta de BP6 ao item II da Questão 4).



Entre as práticas educativas relevantes na política educacional do processo de avaliação escolar da qualidade da educação destacadas, identificamos que, superando as tradicionais provas, predominam aspectos intrínsecos ao dia-a-dia das escolas como: projetos escolares, os chamados trabalhos escolares e o apoio pedagógico das Horas-de-estudo. Elencamos a política educacional municipal das Horas-de-estudo como um vetor significativo e preponderante no processo de formação continuada dos supervisores e professores da rede escolar municipal cachoeirinhense. Tudo isto manifesta uma contradição entre a teoria que envolve a política educacional das avaliações em larga escala da qualidade escolar básica brasileira em relação àquelas práticas educativas concretizadas nas séries finais das escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS: E.M.E.F Portugal, E.M.E.F Getúlio Vargas e Carlos Antonio Wilkens.

Um dos aspectos evidenciados como o de percepção de maior interferência nas práticas educativas das escolas advindas das políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira, nas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha – RS: E.M.E.F. Portugal, da E.M.E.F. Getúlio Vargas, da E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens, em especial, nas suas séries finais, é o da cobrança pelo aumento nos índices de aprovação escolar desvinculado de uma inerente melhoria no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no qual interferem todos os aspectos atinentes à escola, como aqueles já citados anteriormente, como elementos fundamentais a serem também avaliados. Isto evidencia uma contradição entre a quantidade, representada pelo mero aumento quantitativo dos índices de aprovação escolar, e, por conseguinte, do IDEB, e a qualidade, que seria representada por uma equivalente melhora qualitativa nos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, citada entre os professores:

“Escolas que aprovam em massa tem os melhores índices, enquanto que o conhecimento dos alunos é precário.” (Resposta da BP6 à Questão 5).

“Percebemos que nossos alunos têm uma aprendizagem muito deficitária, muito aquém do que esperamos, no entanto nossos índices não são os piores, isso também porque nos exigem a aprovação em massa.” (Resposta da BP6 à Questão 8).

“Os órgãos ligados mais diretamente com a educação, deveriam se preocupar mais com a educação de qualidade do que com a

educação de quantidade como realmente fazem. A preocupação dos mesmos é com o índice de aprovação, não se preocupando realmente com o que o educando sabe.” (Resposta da BP2 à Questão 10).

“Apesar de estar a poucos meses na escola, acredito que devido a todos os itens citados na questão 7; os resultados são incoerentes na medida em que muitos não realizam por “insegurança” que a própria “avaliação” trás, mas também é necessário afirmar que docentes e discentes estão desestimulados pela situação criada: independente da qualidade, devemos aumentar a quantidade de alunos aprovados (...).” (Resposta da BP3 à Questão 8)

Outro aspecto bastante evidenciado como aspecto negativo desta política educacional relacionada ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica pelos gestores e pelas escolas municipais de Cachoeirinha/RS por nós investigadas foi a desconsideração das realidades escolares específicas, no que se refere aos conteúdos, às necessidades especiais dos alunos e às diferenças regionais. Destacamos ainda, na visão dos pesquisados, das escolas municipais de Cachoeirinha/RS, a existência nas mesmas de uma preparação e uma adequação aos conteúdos e formatos das avaliações em larga escala, por exemplo, para a Prova Brasil, principalmente nas reuniões de Horas-de-estudo e nas aulas. Estes aspectos explicitam uma contradição entre a avaliação escolar interna e a avaliação externa em larga escala das escolas. Isso ratifica a opção dos professores investigados que escolheram como mais relevantes para a explicação dos resultados contraditórios nos IDEB's, entre 2005 e 2011, por parte das séries finais do município de Cachoeirinha e das suas escolas municipais de ensino fundamental E.M.E.F. Portugal, da E.M.E.F. Getúlio Vargas, da E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens, a incoerência ou inconsistência das avaliações em larga escala (Prova Brasil e IDEB) e o desinteresse dos alunos em relação às avaliações externas realizadas. Isto pôde ser comprovado no episódio da não divulgação do último resultado no IDEB da Escola B, pela falta do número mínimo de alunos que prestaram a Prova Brasil de 2011, e que foi atribuído ao desinteresse dos alunos em participar daquela avaliação em larga escala nacional. Assim, estas avaliações em larga escala nacionais terminam por configurar uma contradição entre uma construção participativa de uma proposta de avaliação baseada nos projetos políticos pedagógicos escolares e as avaliações externas de larga escala, que terminam por desconsiderar as realidades culturais e sociais específicas das escolas, como destacado em algumas manifestações:

“Interferência nos conteúdos da escola, demonstrando uma ingerência governamental no conhecimento trabalhado direcionando o que pode ser trabalhado na aula.” (Resposta da AP4 à Questão 3a)

“Trabalhar conteúdos que são pedidos na prova [Brasil].” (Resposta da CP1 à Questão 5)

“Pode não representar fielmente, dependendo da região do País. As escolas passam a ‘competir’ por resultados.” (Resposta da BP5 à Questão 4)

“Preocupação em “adestrar” alunos; professores preocupados com a prova; mesma avaliação em diferentes regiões, pois o Brasil tem dimensões continentais, com grande diversidade cultural.” (Resposta da AP1 ao item II da Questão 4)

Entre os pontos positivos salientados na política educacional das avaliações em larga escala das escolas brasileiras, destacados pelos professores investigados, estão: o da ideia de buscar conhecer a realidade educacional do país, a integração com outras redes escolares, o da possibilidade de indicação de políticas públicas educacionais, além do uso da interpretação e do raciocínio lógico nas provas de larga escala.

“Levantamento de forma geral para o Governo poder fazer um programa mais adequado voltado à Educação.” (Resposta da BP5 ao item I da Questão 4).

Na visão dos sujeitos da rede escolar municipal de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, gestores educacionais municipais e escolares e professores, percebemos que eles majoritariamente percebem que as políticas educacionais de avaliação em larga escala da qualidade educacional básica brasileira terminam por não causar ou refletir grande impacto nas suas práticas educativas, em especial, nas séries finais, das escolas E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Getúlio Vargas e E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens.

Observamos, também, uma controvérsia entre os investigados sobre o fato da existência ou não de contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre qualidade educacional escolar realizadas pelas escolas e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB; porém, apesar disso, novamente, as observações dos pesquisados destacaram críticas à avaliação da qualidade da educação e à desconsideração da realidade escolar.

Os gestores e os professores colaboradores de nossa pesquisa manifestaram-se majoritariamente através da negativa da existência de cobrança ou premiação, no município de Cachoeirinha/RS, relacionadas aos resultados da prova Brasil e do IDEB. De outra parte, se considerarmos os depoimentos orais e escritos sobre o tratamento dispensado pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeirinha aos resultados do IDEB em relação às escolas municipais de ensino fundamental, também podemos interpretar, mesmo não sendo de formas mais explícitas, os questionamentos da mantenedora às gestoras escolares (supervisoras) e aos professores sobre os porquês dos resultados negativos como formas de cobrança. Assim, podemos entender tanto como premiação quanto cobrança as reuniões da mantenedora com todos os gestores escolares municipais de ensino fundamental, nas quais as escolas que tiveram os melhores resultados no IDEB são convidadas pela SMED para apresentarem suas práticas educativas relacionadas às avaliações em larga escala da qualidade educacional. Sem contar, que também podemos entender como premiação os cumprimentos da Assessoria Pedagógica às escolas que assessoram quando estas obtêm bons resultados no IDEB.

“O gestor quer resultados positivos e nem sempre temos; aí vem a cobrança. Estamos ainda muito longe do ideal pela falta de interesse dos alunos.” (Resposta da CP5 à Questão 9)

Na Escola A, houve manifestações de professores sobre premiações da mantenedora para sua escola devido a resultados positivos no IDEB, que não conseguimos comprovar com os gestores educacionais escolares e municipais.

Ressaltamos, nas visões gerais sobre a educação externadas pelos gestores e professores das séries finais das escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha – RS pesquisadas, a prevalência de críticas: aos gestores governamentais relacionados com as políticas educacionais, à falta de formações profissionais, inicial e continuada, de professores, às atuais formas de avaliação em larga escala da qualidade educacional básica brasileira e sua desconsideração com as realidades escolares específicas, além do reflexo das mesmas que pode ser observado nas cobranças pela mera elevação dos índices de aprovação escolar.

Uma série de políticas educacionais nacionais e municipais está lançada como forma de complementar uma espécie de formação educacional integral

ancoradas na necessidade premente de melhoria da qualidade escolar, abalizadas pelos resultados ainda aquém daqueles almejados pela sociedade brasileira. Assim, foram identificados, nas escolas, Programas do Governo Federal em parceria com o município de Cachoeirinha-RS como: o “Mais Educação”, o “Escola Aberta”, o “Segundo Tempo”, o “Brasil Alfabetizado”, e, agora, anuncia-se o “Alfabetização na Idade Certa”. Observamos, também, que a política educacional do Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE é entendido pelos educadores municipais investigados como um projeto do Ministério da Educação – MEC para as escolas com baixo rendimento no IDEB. Entre as políticas educacionais municipais, identificamos, além das Horas-de-estudo, a análise dos rendimentos escolares trimestrais, e Projetos como o “Musicalização Inclusão” e “Livro Lido”.

Retomando o questionamento do nosso problema de pesquisa: que contradições existem nas políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas? Podemos confirmar, ao longo de nossa pesquisa, a hipótese que afirma a existência de tais contradições.

A contradição *teórica* das políticas educacionais de avaliações em larga escala da qualidade educacional escolar com as *práticas* educativas avaliativas dos gestores municipais e escolares, e dos professores nas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens e E.M.E.F. Getúlio Vargas se concretiza nas inadequações daquelas avaliações em relação às mais diversas especificidades escolares: curriculares, regionais, infra-estruturais, sociais, culturais, dos alunos com necessidades especiais (de inclusão), entre outras. Podemos retomar Martinic (2009) que defendeu uma ampliação dos elementos a serem avaliados na medição dos conhecimentos efetivados pelos estudantes, nos aspectos qualitativos e quantitativos; o autor também discorda da homogeneização das realidades sociais, alertando que a desconsideração das realidades escolares específicas das avaliações em larga escala tende a reforçar ou até criar discriminações sociais. Esta contradição entre teoria e prática, serve, também, de base explicativa para a contradição entre a avaliação externa de larga escala e a avaliação interna da

escola. Isto, porque as práticas educativas curriculares avaliativas das escolas municipais de ensino fundamental investigadas, em especial, nas séries finais, evidenciaram a preponderância de uma avaliação escolar *processual*, que busca uma visão integral dos seus alunos, contraditando com o atual modelo avaliativo de larga escala da educação básica brasileira que se ancora numa avaliação da educação centrada no *produto* ou nos resultados escolares.

Outra contradição evidenciada em nossa investigação foi entre a avaliação educacional das escolas praticada com base na busca da *qualidade* em todos os fatores que envolvem o *processo* de ensino-aprendizagem dos alunos e a avaliação em larga escala da educação básica brasileira que tem a primazia da *quantidade*, dos produtos ou resultados escolares representados atualmente pelos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica brasileira, fato que tem despertado uma indignação dos gestores escolares e professores em relação às manobras de mera elevação da quantidade de aprovação escolar dos seus alunos, mesmo sem a devida aprendizagem, para melhorar quantitativamente os resultados escolares no IDEB, por exemplo, e que resulta, automaticamente, na visão teórica, atualmente predominante, de melhoria da qualidade das escolas.

Estas contradições que foram evidenciadas encontram abrigo na perspectiva teórica positivista ainda predominante na atual avaliação em larga escala da qualidade educacional brasileira, que corrobora para transformar os dados de medição quantitativos, superficiais, descolados das realidades específicas das escolas, e, portanto, inadequados, em elementos analíticos determinantes na visão sobre os sistemas escolares brasileiros, nacional, estadual e municipal.

Finalizamos, renovando nossa concordância teórica com Valdes (2008), para o qual a definição teórica sobre a qualidade da educação deve ser, antes de tudo, um problema social e político; eu diria político público educacional, e não meramente técnico e pedagógico. E como defende Peroni (2009), “urge” a discussão das políticas públicas de educação que poderiam sustentar uma proposta de qualidade educacional para todos; ou seja, uma nova qualidade da educação para atender aos oprimidos, historicamente excluídos. Por outro lado, como teoriza Valdes (2009), uma educação terá maior ou menor quantidade conforme consigamos nos aproximar mais ou menos dos paradigmas filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos

predominantes numa sociedade histórico-concreta. Assim, a luta por uma nova qualidade da educação para todos dar-se-á no embate por um novo modelo social e político educacional brasileiro que supere as influências neoliberais e positivistas em nossos atuais paradigmas. Em favor de uma sociedade histórico-concreta mais humana e solidária, que inclua socialmente, definitivamente, os oprimidos. Desta forma, poderíamos buscar uma transformação na essência atual realidade da política educacional de avaliação em larga escala da qualidade educacional escolar básica brasileira através do seu currículo, construindo uma visão holística do desenvolvimento humano baseada numa educação integral, que leve em conta nossos aspectos corporais, racionais e emocionais.



## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** Educação e Sociedade, Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

\_\_\_\_\_. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

\_\_\_\_\_. **Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em Educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010.

ANDERSON, P. **Balanco do Neoliberalismo.** In Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Emir Sader & Pablo Gentili (orgs.) Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, C. H. **Avaliação da Educação Básica : em busca da qualidade e equidade no Brasil.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 71.

AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor da educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 6ª ed. SP: Cortez, 2008, p. 17-42.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. S. de S.; Pinto, R. P. **Avaliação na educação básica (1990-1998).** Brasília: Mec/Inep/Comped. 2001. Série Estado do Conhecimento.

BECKER, F. da R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iber-americana de Educação.** N. 53/,1 junho de 2010, p.1-11.

BEECH, J. A **Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>>. Acesso em 10.04.2011.

BIANCARDI, L. M. J. **Uma análise crítica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): proposição de indicadores locais.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, São Paulo, 2010.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n. 108, nov. /1999, p. 101 – 132.



BOTO, C. A Educação Escolar Como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Desenvolvimento e Educação no Brasil**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09/01/2001. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Publicado no D.O.U de 10/01/2001.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da educação. **CNE/CEB. Parecer nº3, de 12 de março de 1997**. Processo nº 2.300.102/97-16, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – convívio social e ética**. Brasília, 1995a.

CAMPOS, M. M. **A Qualidade da Educação em Debate** - Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n.2, p. 47-70, out. 2000.

CARDOSO, C. F. S. **Uma Introdução à História**. 3ªed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica em Busca da Qualidade e Equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 71.

CARREIRA, D.; PINTO; RESENDE, J. M. **Custo Aluno-qualidade Inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 109, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, 2009, p. 1139-1166.

CARVALHO, J. S. F. A Qualidade de Ensino Vinculada à Democratização do Acesso à Escola. **Estudos Avançados**. São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 60, p. 307-310, 2007.

CASASSUS, J. Evaluación Evaluativa, Segmentación Social y Perdida de Calidad. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. **Cadernos ANPAE**, n. 4. Porto Alegre, 2008, p. 01-08.

CASTRO, M. H. G. de. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

CHARLOT, B. Qualidade Social da Escola Pública e Formação dos Docentes. **Espaço Pedagógico**, UFS, Aracaju/SE, v. 12, p. 39-48, 2005.

CHIAPPA, R. R. **Sucesso Escolar na Rede Municipal de Porto Alegre/RS: fatores e possibilidades**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2010.

CHIRINEA, A. M. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as Dimensões Associadas à Qualidade da Educação**. 2010. XXX f. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, São Paulo, 2010.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr/jun. 2008.

**Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3a ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006, p.198.

**Constituinte Escolar de 2010**. II Constituinte Escolar de Cachoeirinha – RS, 2010.

CORSETTI, B. A Metodologia Histórico-crítica e a Reflexão Sobre a Questão do Rendimento Escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (orgs). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

CORSETTI, B. Uma reflexão histórica sobre o papel da UNESCO na questão do rendimento escolar: compromisso humanitário e contradições do presente. In: VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010a, São Luís/MA. **Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luís/MA: Universidade Federal do Maranhão, 2010a, p. 1-20.

CORSETTI, B; ECOTEN, M. C. F. Anísio Teixeira e a Qualidade Da Escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. **Revista História da Educação**, vol. 16, nº 36, jan./abr., 2010, p. 89-111.

CUÉLLAR, G. R. Reflexiones Desde la Experiencia Mexicana em Evaluación Educativa. In: **Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago/Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), septiembre, 2008, p. 49-66.

CURY, C. R. J. **Direito À Educação: Direito À Igualdade, Direito À Diferença**. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DITTRICH, D. Do. **Impactos da Política Educacional do Município de Curitiba/PR Sobre a Melhoria do IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2010. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2010.

DOURADO, L. F. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, 65 p.

FERNANDES, C. F. R. **O IDEB no município de Vitória-ES: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007)**. 2010. XXX f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2010.

FERNANDES, M. A. **Desafios para uma educação de qualidade: o IDEB no município de Juara-MT**. 2010<sup>a</sup>. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2010a.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) / Reynaldo Fernandes**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 26).

FONSECA, M. **O Banco Mundial Como Referência Para a Justiça Social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro**. Fac. Educ. vol.24 n.1; São Paulo, jan/jun. 1998.

\_\_\_\_\_. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de desenvolvimento Da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas Para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, maio/ago, 2009, p. 153-177.

FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, Maio/Ago, 2001, p.127-133.

FREITAS, D. N. T. de. **Avaliação e Gestão Democrática na Regulação da Educação Básica Brasileira: Uma Relação a Avaliar**. Revista Educação e Sociedade, mai/ago.2007. Pg. 501-521.

\_\_\_\_\_. A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: **Reunião Anual da Anped**, 28, 2005. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

FREITAS, L. C. de. **A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990**: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, abril, 2004, p. 133-170.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: para além da “forma escola”. Educação: Teoria e Prática, v. 20, nº 35, jul./dez., 2010, p. 89-99.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília/DF: Editora Plano, 2002.

GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, vol. 30, nº 109, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, 2009, p. 1059-1079.

\_\_\_\_\_; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GEWEHR, G. G. **Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais na cidade de Pato Branco – PR**. 2020. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, 2010.

GHANEM, E. **Educação Escolar e Democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; Ação Educativa, 2004.

GORENDER, J. Estratégias dos Estados Nacionais Diante do Processo de Globalização. **Revista de Estudos Avançados da USP**. São Paulo, nº 9 (25), 1995.

GUSMÃO, J. B. de. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 2010. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2010.

HADDAD, F. Educação e Avaliação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. Relatórios internacionais apontam que muito há de ser feito pela educação brasileira, mas reconhecem os avanços e enaltecem o ritmo da melhora. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 dez, 2010.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

**Histórico da Escola Municipal Portugal**. Encadernação. Professora IBIACI. Cachoeirinha, 2004.

HOBBSAWN, E. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília/DF, 2002.

KISTEMACHER, D. **Avaliação e Qualidade da educação na Revista Brasileira de estudos Pedagógicos (1944-1964)**. 2010. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação UNISINOS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2010.

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90**. 2000. XX f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2000.

KUENZER, A. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, nº 3, 1999.

LIMA, A. B. de; MARQUES, M. R. Alves; SILVA, S. M.. Reforma e Qualidade da Educação no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. Especial, mai.2009, p.181-197.

MARINHO, R. A. C. **Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação PUC Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.

MARTINIC, S. Información, participación y enfoque de derechos. In: **Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago/Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), septiembre, 2008, p. 13-34.

MARTINS, A. C. de O. **Quem cuida de nós? Pesquisa-ação com grupo de supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha**. 2010. XX f. Dissertação

(Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação UNISINOS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política (livro I); trad. de Reginaldo Sant'Anna. 23ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. Trad. Luís C. de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MIRANDA, M. G. de. **Novo Paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina**. Cadernos de Pesquisa, nº 100, março 1997, p.37-48.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, nº 28, abr. 2005, p. 05-23.

\_\_\_\_\_. **Estado e Política Educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. XX f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2006.

PAULANI, L. M. O Projeto Neoliberal Para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. IN: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006, p. 67-107.

PEDROSA, L. D. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais do Estado de Minas Gerais**: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nos anos 90 - intervenção, consentimento e resistência. Revista HISTEDBR On-line, Edubase (FE- UNICAMP), 01 mar. 2006, p. 259 – 259.

PEREIRA, L. C. B. **A Reforma do Estado dos Anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERONI, V. M. V. Avaliação Institucional em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. **RBPAE**, v. 25, nº 2, mai./ago. 2009, p. 285-300.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POGGI, M. **Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina**. In: **Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago/Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), septiembre, 2008, p. 35-48.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA/RS. **Plano Municipal De Educação De Cachoeirinha (2011-2021)**, 2009.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP da E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens.**



Cachoeirinha/RS, 2006.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP da E.M.E.F. Getúlio Vargas.** Cachoeirinha/RS, 2006.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP da E.M.E.F. Portugal.** Cachoeirinha/RS, 2007.

QUADROS, N. H. B de. **Políticas Públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental: Inquietudes e provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação.** 2008. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2008.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

**REGIMENTO ESCOLAR da E.M.E.F. Carlos Antonio Wilkens.** Cachoeirinha/RS, 2006.

**REGIMENTO ESCOLAR da E.M.E.F. Getúlio Vargas.** Cachoeirinha/RS, 2006.

**REGIMENTO ESCOLAR da E.M.E.F. Portugal.** Cachoeirinha/RS, 2007.

**RESOLUÇÕES DO CONGRESSO MUNICIPAL DA CONSTITUINTE ESCOLAR DE CACHOEIRINHA/RS, 2001**

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n. 12, 1991, p. 07-21.

ROSIPATRÓN, V. E. **El Concepto de Calidad de la Educacion.** Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, 1991.

SANFELICE, J. L. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.20–27.

SANTOS, R. S. dos. **Educação pública de qualidade: verso e reverso em Uberaba-MG.** 2009. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1231-1255.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008a.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Vandr e Gomes da. **Por um Sentido P blico da Qualidade na Educa o**. 2008. XX f. Tese (Doutorado em Educa o) -- Programa de P s-Gradua o em Educa o, Universidade de S o Paulo, S o Paulo, S o Paulo, 2008.

SORDI, M. R. L. de. H  Espa os para a Negocia o em Pol ticas de Regula o da Qualidade da Escola P blica? **Educa o: Teoria e Pr tica**, v. 20, n.35, jul.-dez. 2010, p. 147-162.

SOUSA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. **Pol ticas de avalia o da educa o e quase mercado no Brasil**. Educa o e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 84, setembro, 2003, p. 873-895.

SPINASS , N. F. **T ticas e burlas de professores e alunos de uma escola p blica municipal de Vit ria-ES ao SAEB: qual? Caixa preta?   desvendada?**. 2004. XX f. Disserta o (Mestrado em Educa o) -- Programa de P s-Gradua o em Educa o, Universidade de S o Paulo, S o Paulo, S o Paulo, 2004.

TORRES, R. M. **Educa o para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

**SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRINHA**, Lei n  2384 de 06 de junho de 2005. Brochura Nossa Paix o na Educa o distribu da pelo Conselho Municipal de Educa o – CME.

TRIVI OS, A. N. S. **Introdu o   Dial tica**. 2005.

TRIVI OS, A. N. S. **Introdu o   Pesquisa em Ci ncias Sociais**. S o Paulo: Atlas, 1987.

**UNESCO, OREALC**. Educa o de Qualidade Para Todos: um assunto de direitos humanos, 2008.

**UNESCO**. Declara o Mundial sobre Educa o para Todos: satisfa o das necessidades b sicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Dispon vel em <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>, 1998. Acesso em 11.04.2011.

UNESCO. **Educa o de Qualidade Para Todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Bras lia: UNESCO, OREALC, 2008.

UNESCO. **Educa o para Todos** : o compromisso de Dakar. Bras lia : UNESCO, CONSED, A o Educativa, 2011.

UNESCO. **Educaci n y Desarrollo en Am rica Latina. Bases para una Pol tica Educativa**. Solar / Hachete - Buenos Aires, 1966.

UNESCO. **Educar para o futuro**. Rio de Janeiro : Funda o Get lio Vargas, 1974.



UNESCO. **Informe mundial sobre la educación**. Santillana/UNESCO, 1991.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2005: educação para todos - o imperativo da qualidade**. Tradução B&C Revisão de Textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2005.

VALDES, H. **Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano: o caso de Cuba**. In: **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago, Chile; septiembre, 2008, p. 67-90.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANA, H. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003, p.41-76.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos Tempos, Novas Designações e Demandas; diretor, administrador ou gestor escolar. **RBPAE**, v.17, n.2, 2001. Pgs. 147-159.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS GESTORES EDUCACIONAIS MUNICIPAIS DE CACHOEIRINHA/RS**

### **INFORMAÇÕES GERAIS:**

**NOME:**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

**ÁREA EM QUE ATUA:**

**IDADE:**

**SEXO:**

- 1) Quais as concepções de avaliação e qualidade da educação da sua gestão municipal de educação?
- 2) Que políticas educacionais relacionadas com a avaliação em larga escala da qualidade da educação das escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais, embasam a sua gestão municipal da educação em Cachoeirinha/RS?
- 3) Como a sua gestão municipal educacional realiza o seu processo de avaliação da qualidade da educação das escolas municipais de ensino fundamental, em especial, as séries finais, de Cachoeirinha/RS?
- 4) Como as políticas educacionais nacionais se refletem ou não nas políticas educacionais municipais relacionadas ao processo de avaliação da qualidade da educação da sua gestão municipal sobre as escolas municipais de ensino fundamental, em especial, as séries finais, de Cachoeirinha/RS?
- 5) O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga os resultados da avaliação da qualidade educacional escolar nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) e da aprovação escolar. Como a sua gestão municipal educacional analisa e compreende este processo de avaliação da qualidade da educação escolar realizado no Brasil?
- 6) Como os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas políticas educacionais municipais da sua gestão municipal?
- 7) A sua gestão municipal educacional realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica para as escolas municipais de ensino fundamental, nas séries finais, visando à preparação para a Prova Brasil ou em função dos resultados do IDEB?
- 8) O município de Cachoeirinha obteve desempenhos contraditórios no IDEB entre resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Como a sua gestão municipal entende e avalia estes resultados?
- 9) Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre a qualidade educacional escolar realizados pela sua gestão municipal

sobre as escolas em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação - MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?

10) A sua gestão municipal da educação, ou algum segmento da comunidade escolar, recebe ou realiza alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?

11) Tens algo que desejas falar antes da finalização desta entrevista?

AGRADECIMENTOS AO ENTREVISTADO PELA COLABORAÇÃO NA PESQUISA.

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS GESTORES EDUCACIONAIS ESCOLARES (SUPERVISORES ESCOLARES)****INFORMAÇÕES GERAIS:****NOME:****FORMAÇÃO ACADÊMICA:****ÁREA EM QUE ATUA:****IDADE:****SEXO:**

- 1) Quais as concepções de avaliação e qualidade da educação desta escola?
- 2) Que políticas educacionais municipais relacionadas com a avaliação em larga escala da qualidade da educação embasam as escolas municipais de ensino fundamental Cachoeirinha/RS, em especial, nas séries finais?
- 3) Como se realiza o processo de avaliação da qualidade da educação nesta escola municipal de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?
- 4) De que forma as políticas educacionais nacionais relacionadas ao processo de avaliação da qualidade da educação básica se refletem ou não nas políticas educacionais municipais para as escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, nas séries finais?
- 5) O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga os resultados da avaliação da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) e da aprovação escolar. Como a escola analisa e compreende este processo de avaliação da qualidade da educação realizado no Brasil?
- 6) Como os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas desta escola?
- 7) A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica, nas séries finais, visando a preparação para a Prova Brasil ou em função dos resultados do IDEB?
- 8) A escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Como a escola entende e avalia estes resultados?
- 9) Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre a qualidade educacional realizados pela gestão municipal sobre as escolas em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação - MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?
- 10) A escola, ou algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?

11)Tens algo que desejas falar antes da finalização desta entrevista?

AGRADECIMENTOS AO ENTREVISTADO PELA COLABORAÇÃO NA PESQUISA.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO MISTO APLICADO COM OS PROFESSORES



Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Questionário Misto – Professores
<p><b>Nome (Opcional):</b>  <b>Tempo de Trabalho na Escola:</b>  <b>Formação Acadêmica:</b>  <b>Disciplina em que atua:</b>  <b>Idade:</b>  <b>Sexo:</b></p>
<p>1. O que tu entendes por avaliação da qualidade da educação?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>2. Destaque alguma(s) prática(s) educativa(s) relevante(s) que envolva o processo de avaliação da qualidade da educação de sua escola, em especial, nas séries finais</p> <p>A).....</p> <p>B).....</p> <p>C).....</p>
<p>3. As práticas educativas desenvolvidas na sua escola têm interferido no resultado das avaliações em larga escala (ex. Prova Brasil e IDEB) ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>3a. Tu percebes algum impacto das políticas educacionais nacionais (ex. do MEC) relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação básica (ex. Prova Brasil e IDEB) nas políticas educacionais do município de Cachoeirinha/RS para as suas escolas de ensino fundamental, em especial, nas séries finais?</p> <p>A) ( ) NÃO</p> <p>B) ( ) SIM</p> <p>Exemplo (s):</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>4. O Ministério da Educação – MEC, a cada dois anos, desde 2007, divulga os resultados</p>

da avaliação em larga escala da qualidade educacional nas séries finais do ensino fundamental por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que é composto pelos resultados da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) e da aprovação escolar.

I) Indique o(s) aspecto(s) que tu consideras positivo neste processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.

A).....

B).....

C).....

II) Aponte o (s) aspecto(s) que tu consideras negativo neste processo de avaliação da qualidade da educação escolar realizado no Brasil.

A).....

B).....

C).....

5. Os processos e os resultados da Prova Brasil e do IDEB se refletem ou não nas práticas educativas da sua escola?

Não

Sim.

Exemplo(s):

A).....

B).....

C).....

6. A escola realiza ou sugere alguma ação ou formação pedagógica específica nas séries finais, visando a Prova Brasil, o IDEB ou em função dos seus resultados?

Não

SIM

Poucas

Muitas

nas reuniões das Horas-de-estudo

nas aulas

nas assembleias com a comunidade escolar

nas atividades extracurriculares

outra(s).....

7. A sua escola obteve desempenhos contraditórios no IDEB entre os resultados das avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, oscilando positivamente e negativamente. Enumere (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º) ou não os itens de acordo com a sua relevância para estes resultados.

Incoerência ou inconsistência destas avaliações

Deficiência na formação dos professores

Deficiência no ensino-aprendizagem dos alunos

Deficiência no currículo da escola

Desinteresse dos gestores da escola

Desinteresse dos professores

Desinteresse dos alunos

Altos índices de reprovação e abandono escolar

8. Existem contradições entre os processos e os resultados das avaliações sobre a

qualidade educacional escolar realizados pela sua escola e pela gestão municipal em relação àqueles efetivados e divulgados pelo Ministério da Educação - MEC, em especial: a Prova Brasil e o IDEB?

( ) Não

( ) Sim

Observações:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

9. Os professores, a escola, algum gestor ou segmento da comunidade escolar, realiza ou recebe alguma cobrança ou premiação em relação aos resultados obtidos na Prova Brasil ou IDEB pelas escolas municipais de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, em especial, pelas séries finais?

( ) Não

( ) Sim

Dê exemplos:  
.....  
.....  
.....

10. Se tiveres algo a mais que desejas complementar e/ou relatar antes da finalização deste questionário, utilize o espaço reservado, abaixo, e, se ainda for necessário, o verso da folha:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

AGRADECEMOS PELA SUA COLABORAÇÃO NESTA PESQUISA!



## **APÊNDICE D – EXEMPLO DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM OS GESTORES EDUCACIONAIS**

1. AVALIAÇÃO (amarelo): categoria referente às concepções e práticas educativas avaliativas próprias das escolas municipais de Cachoeirinha/RS (conselhos de classe, instrumentos de avaliação, etc).

2.QUALIDADE (verde): categoria referente às concepções e práticas educativas relacionadas à qualidade educacional próprias das escolas (projetos escolares, descrição processual, etc) .

3.POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS (azul): Categoria referente às políticas educacionais próprias do município de Cachoeirinha/RS (Reuniões de Supervisores, Musicção Inclusão, etc).

4.POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS (rosa): Categoria referente às políticas educacionais nacionais diversas e/ou complementares às de avaliação educacional em larga escala nacional (Prova Brasil e IDEB).

5.AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NACIONAL (vermelho): categoria referente às políticas nacionais de avaliação em larga escala da qualidade educacional básica brasileira (ex. Prova Brasil e IDEB)

6.VISÃO DA EDUCAÇÃO (cinza): categoria referente às visões gerais sobre educação externadas pelos entrevistados nas entrevistas.

7.GESTÃO (branco): categoria referente às questões relacionadas diretamente à gestão educacional (orçamentos, etc.)

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

N° 001	
Entrevistado	Supervisora da Escola A
Entrevistador	Edson Leandro Hunoff Tavares
Local	Biblioteca da Escola A
Data	29/10/2012 – 16 horas
N° de Páginas	12
Transcrição	Edson Leandro Hunoff Tavares
Duração	34min05seg
Tipo	Semi-estruturada
Obs.	[...]

## ESCOLA “A”

Min.	Sumário	Transcrição
[00:00]	Registro Técnico	<i>Entrevista realizada com a Supervisora da Escola A, tendo como entrevistador Edson Leandro Hunoff Tavares, realizado no dia 29/10/2012, às 16h na Biblioteca da escola.</i>
[00:30]	Questão nº 1	<p>E- Boa tarde supervisora da Escola A! Vamos iniciar a entrevista semi-estruturada; tem algumas questões para serem feitas em relação à escola. A primeira delas: quais as concepções de avaliação e qualidade desta escola? Qualidade da educação e de avaliação da educação desta escola?</p> <p>S - Uma boa tarde! Me sinto honrada em participar desta entrevista, contigo; de sermos colegas e estarmos atuando aqui na educação dentro do nosso município de Cachoeirinha. Na escola A, as concepções de avaliação são assim, são muito variáveis. Não existe uma concepção única de avaliação. O que é que nós trabalhamos, nós trabalhamos com os interesses, de acordo com a necessidade que é apresentada; de acordo e conforme o professor vai desenvolvendo o seu trabalho e a sua metodologia, nós vamos fazendo as avaliações diferenciadas. Então, não é uma única avaliação, uma única forma de avaliação. E a forma da qualidade da educação; nós aqui, a nossa prioridade é a qualidade, nós não nos preocupamos com a quantidade; mas sim com o trabalho que mostre o que realmente o aluno está acompanhando, o que realmente o aluno está desenvolvendo. Então, nós primamos muito pela qualidade.</p>
[02:00]	Complemento da questão nº 1	E - Então, o que vocês entendem como qualidade da

educação seria a questão da aprendizagem dos alunos em si ou tem algum conceito um pouco maior na escola?

[03:10] Questão nº 2

**S** - É aprendizagem do aluno em si, nós não trabalhamos com aquela visão assim, ah, nós vamos fazer determinado projeto e esse projeto tem que ser um percentual de 100%, que todos, daí sim teve um bom desenvolvimento. Não. Nós trabalhamos assim, os alunos que se desenvolveram, que se destacaram, que demonstraram interesse nesse trabalho, nesse projeto; Aí sim nós vamos ver: teve uma excelente qualidade? Teve um aprendizado? Teve um desenvolvimento? Teve valor esse trabalho? Realmente tem valor esse projeto? Tem valor para nossa escola? Então a gente faz uma avaliação dentro daquele trabalho que foi realizado. Então, por isso que eu destaco que é a questão da qualidade e não da quantidade. Todos estão envolvidos, até porque nós, como nossa escola tem um número expressivo de alunos, nós não conseguimos uma totalidade, um todo. Então, nós trabalhamos com aqueles alunos que estão interessados em desenvolver esse projeto, esse trabalho dentro dessa qualidade. Sempre a qualidade.

**E** - Ok! Que políticas educacionais municipais relacionadas com a avaliação em larga escala da qualidade da educação, no sentido da Prova Brasil e do IDEB, que embasam as escolas municipais de Cachoeirinha/RS, em especial nas séries finais? Eu quero saber o que vocês entendem de políticas educacionais que embasam essa relação?

Complemento da questão nº 2

[04:40] Questão nº 3

**S** - Sim! Quando nós trabalhamos, nós as Supervisoras, nós temos a nossa reunião mensal com a nossa mantenedora, que é a nossa SMED – Secretaria Municipal de Educação. E a nossa SMED, ela trabalha sim com todos esses resultados: o IDEB. Ela trabalha com a Prova Brasil, nós trabalhamos, no caso: como está cada escola? Nós recebemos, além de nós Supervisoras, nós recebemos esse acompanhamento através da mantenedora. Ele é enviado para a escola e nós como supervisoras, somos em duas aqui na escola A (a supervisora entrevistada responde pelas séries finais, e a outra fica encarregada das séries iniciais), nós fizemos nas nossas quartas-feiras. Apresentamos para os professores, e daí a gente vê, por quê? Por que aqui nessa série aconteceu de um baixo rendimento? Aí nós vamos ver as diferentes variáveis. Porque nessa série aconteceu; se destacou em tal componente, sendo que na realidade a gente acredita que outro componente é que eles têm mais facilidade no desenvolvimento. O município trabalha com esses índices sim, voltados para os índices

governamentais.

**E** - Já falastes um pouco sobre isso, mas vou repetir um pouquinho essa idéia. Como se realiza o processo de avaliação da qualidade desta escola, em especial, nas séries finais?

**S** - O processo de avaliação da escola?

**E** - Do que vocês entendem como qualidade da educação?

**S** - Tá, nós dentro da escola, né? Tá dentro da escola, como é que nós trabalhamos? Nós trabalhamos com os professores nessas reuniões pedagógicas e a gente traz assim: o que que o professor está desenvolvendo? O que que é fundamental dentro daquele componente dele? Então, o professor tem uma autonomia para desenvolver dentro do seu componente o que que ele, vamos pegar assim um componente. Vamos pegar Língua Portuguesa. O que que dentro da Língua Portuguesa é fundamental numa sétima série? O que que nós entendemos que pro aluno tem que ter no desenvolvimento? Qual o embasamento que nós vamos ter? Sendo que nós não temos somente os nossos alunos, que já vem conosco todos os nossos anos nessa caminhada. Então, a gente recebe alguns alunos de outras escolas; mas junto com esses alunos, a gente trabalha sempre voltado para a leitura, principal foco da Língua Portuguesa em todas as séries, desde o primeiro ano na escola é a leitura, e dentro da leitura com este olhar para interpretação nos diferentes gêneros: a gramática, todos. Mas sempre voltado para a leitura. Então, desta forma assim que a gente vê uma qualidade da educação. Porque não trabalho com as colegas, voltando a Língua Portuguesa. Não é somente ele saber um determinado conceito lingüístico, mas sim ele saber a escrita, a leitura, ter uma compreensão do que leu. Isso para nós, enquanto grupo, é uma qualidade da educação. (...)

[06:30]  
(...)

(...)

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS

Sou Edson Leandro Hunoff Tavares, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, curso de Mestrado e estou realizando uma pesquisa referente à minha dissertação, orientado pela professora Dr<sup>a</sup> Berenice Corsetti.

Estou convidando você a participar do meu estudo “Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação”, que tem como objetivo investigar as contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais.

Nesse sentido, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua participação no estudo. Este termo possui duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra em posse da mestranda. Os procedimentos do estudo incluem sua participação através de uma entrevista semiestruturada, com questões referentes à avaliação em larga escala e qualidade da educação.

Nenhuma das questões levantadas na entrevista a (o) expõe a situações constrangedoras, tão pouco traz prejuízo a sua integridade.

O acadêmico terá o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados obtidos, preservando integralmente o seu anonimato. Você poderá recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sendo que sua vontade será sempre respeitada. Do mesmo modo, você poderá, a qualquer momento, solicitar informações esclarecedoras sobre o estudo, através do contato com a acadêmica e a pesquisadora.

Eu, \_\_\_\_\_ tendo lido as informações oferecidas acima, e tendo sido esclarecido das questões referentes ao estudo, concordo em participar livremente do presente estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura da acadêmica: \_\_\_\_\_  
Acadêmico Edson Leandro Hunoff Tavares  
Fone: (51) 9272-0224  
Email: pro.edson@gmail.com  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIOS MISTOS

Sou Edson Leandro Hunoff Tavares, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, curso de Mestrado e estou realizando uma pesquisa referente à minha dissertação, orientado pela professora Dr<sup>a</sup> Berenice Corsetti.

Estou convidando você a participar do meu estudo “Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação”, que tem como objetivo investigar as contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais.

Nesse sentido, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua participação no estudo. Este termo possui duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra em posse da mestranda. Os procedimentos do estudo incluem sua participação através de um questionário misto, com questões referentes à avaliação em larga escala e qualidade da educação.

Nenhuma das questões levantadas no questionário a (o) expõe a situações constrangedoras, tão pouco traz prejuízo a sua integridade.

O acadêmico terá o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados obtidos, preservando integralmente o seu anonimato. Você poderá recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sendo que sua vontade será sempre respeitada. Do mesmo modo, você poderá, a qualquer momento, solicitar informações esclarecedoras sobre o estudo, através do contato com a acadêmica e a pesquisadora.

Eu, \_\_\_\_\_ tendo lido as informações oferecidas acima, e tendo sido esclarecido das questões referentes ao estudo, concordo em participar livremente do presente estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura da acadêmica: \_\_\_\_\_

Acadêmico Edson Leandro Hunoff Tavares

Fone: (51) 9272-0224

Email: pro.edson@gmail.com

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado