

A large, bold, grey letter 'A' is centered on the page. The letter is composed of thick strokes. The horizontal bar of the 'A' is positioned in the lower-middle section of the page. The text 'PESQUISAS EM AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA' is printed in a bold, black, sans-serif font across the middle of the horizontal bar of the 'A'.

PESQUISAS EM AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

**ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • N. 2 JUL./DEZ. 1990 •
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO**

A partir de 2006 passa a ser QUADRIMESTRAL

ISSN 0103-6831

e-ISSN 1984-932X

1. Avaliação 2. Políticas Educacionais 3. Qualidade do Ensino

I. Fundação Carlos Chagas II. Departamento de Pesquisas

Educacionais/FCC

INDEXADO EM

BAMP - Biblioteca Ana Maria Poppovic (*Brasil, FCC*)

www.fcc.org.br

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (*Brasil, Cibec/Inep/MEC*)

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (*México, Unam*)

<http://biblat.unam.mx/>

Edubase - Faculdade de Educação (*Brasil, Unicamp*)

<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações on-line de Educação (*Brasil, FCC*)

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericana (*Espanha*)

<http://www.erevistas.csic.es/>

Google Scholar - <http://scholar.google.com.br/>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (*México, Cesu-Unam*)

<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (*México, Unam*)

<http://www.latindex.unam.mx>

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

VERSÃO IMPRESSA

Agosto de 2015

Tiragem: 500 exemplares

E-MAILS

eae@fcc.org.br (*contato*)

publicacoesfcc@fcc.org.br (*aquisição e assinaturas*)

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Periódico da Fundação Carlos Chagas criado em 1990 sucedendo *Educação e Seleção* (1980-1989). Publica trabalhos originais relacionados à temática de avaliação educacional, apresentados sob forma de artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas.

As normas para a publicação estão no final do fascículo.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matérias assinadas.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

Nelson Gimenes (*Coordenador*)

Adriana Bauer

Clarilza Prado de Sousa

Gláucia Torres Franco Novaes

Glória Maria Santos Pereira Lima

Maria Teresa Barboza

Vandré Gomes da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Bernardete A. Gatti

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Dalton Francisco de Andrade

(*Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil*)

Domingos Manuel de Barros Fernandes

(*Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*)

Fernando Lang da Silveira

(*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil*)

José Francisco Soares

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

(*Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil*)

Luzia Marta Bellini

(*Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil*)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

(*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Distrito Federal, Brasil*)

Naura Syria Carapeto Ferreira

(*Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil*)

Nícia Maria Bessa

(*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Nigel Pelham de Leighton Brooke

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Paulo de Martino Jannuzzi

(*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Robert Verhine

(*Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil*)

Sandra Zákia Sousa

(*Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Sérgio Vasconcellos de Luna

(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Yara Lúcia Esposito

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

COORDENAÇÃO DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira

ASSISTENTE DE EDIÇÕES

Camila Maria Camargo de Oliveira

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Terracota Editora - Claudio Brites

IMPRESSÃO

Forma Certa Gráfica

SUMÁRIO

EDITORIAL

Avaliação em larga escala no Brasil: tensões e desafios <i>Evaluación en larga escala en Brasil: tensiones y desafíos</i> <i>Large-scale evaluation in Brazil: tensions and challenges</i>	
Nelson Gimenes.....	254

TEMA EM DESTAQUE

PESQUISAS EM AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão <i>Buenas prácticas escolares y evaluación en larga escala: la literatura iberoamericana en cuestión</i> <i>Good school practices and large-scale assessment: the Ibero-American literature in question</i>	
Edivaldo Cesar Camarotti Martins, Adolfo Ignacio Calderón.....	264
Políticas de avaliação em larga escala e institucional: perfil da produção na pós-graduação <i>Políticas de evaluación en larga escala e institucional: perfil de la producción en el postgrado</i> <i>Large-scale and institutional evaluation policies: graduate production profile</i>	
Maria Angélica Pedra Minhoto.....	294
Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? <i>Evaluación en larga escala en municipios brasileños: ¿qué dicen los números?</i> <i>Large-scale assessment in Brazilian municipalities: what do the numbers say?</i>	
Adriana Bauer, Claudia Oliveira Pimenta, João Luiz Horta Neto, Sandra Zákia Lian Sousa.....	326
Percurso histórico do Saesp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula <i>Ruta histórica del Saesp y las implicaciones para el trabajo pedagógico en el aula</i> <i>Historical path of Saesp and the pedagogic work implications in the classroom</i>	
Uillians Eduardo dos Santos, Claudia Pereira de Pádua Sabia.....	354

Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo	
<i>Implicaciones de las evaluaciones externas para el trabajo docente colectivo</i>	
<i>Implications of external evaluations for collective teachers' work</i>	
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, Andreza Barbosa, Maria José da Silva Fernandes.....	386

OUTROS TEMAS

Comissão Própria de Avaliação: dois lados de uma mesma moeda	
<i>Comisión Propia de Evaluación: dos caras de una misma moneda</i>	
<i>Self-Evaluation Commission: two sides of the same coin</i>	
Joelma dos Santos Bernardes, José Carlos Rothen.....	420
Ensino médio inovador: ressignificações de educação de qualidade em contextos locais	
<i>Educación media innovadora: resignificaciones de educación de calidad en contextos locales</i>	
<i>Innovative secondary school: redefining the meaning of quality education in local contexts</i>	
Jean Mac Cole Tavares Santos.....	448
Conselho de classe: que colegiado é esse?	
<i>Consejo de clase: ¿qué colegiado es este?</i>	
<i>Class council: which collegiate is this?</i>	
Silmara de Oliveira Gomes Papi.....	480
A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo	
<i>La corrección como proceso evaluativo: diferentes percepciones en diálogo</i>	
<i>Correction as an evaluative process: different perceptions in dialogue</i>	
Simone Araujo Moreira, Mary Rangel.....	520

ENTREVISTA

Avaliação da pós-graduação no Brasil: entrevista com o professor Livio Amaral	
<i>Evaluación del postgrado en Brasil: entrevista con el profesor Livio Amaral</i>	
<i>Evaluation of graduate programs in Brazil: an interview with professor Livio Amaral</i>	
Clarilza Prado de Sousa.....	542

INSTRUÇÕES A COLABORADORES.....	554
--	------------

EDITORIAL

<http://dx.doi.org/10.18222/eeae266203578>

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: TENSÕES E DESAFIOS

Caro leitor,

Nesta edição de *Estudos em Avaliação Educacional*, é apresentado como Tema em Destaque um conjunto de artigos que abordam diferentes aspectos das avaliações educacionais em larga escala. Contribuem com esse tema três textos que são versões ampliadas de trabalhos apresentados no III Congresso Nacional de Avaliação em Educação, ocorrido em 2014, em Bauru-SP.

Ao longo das últimas décadas no Brasil, nota-se que a avaliação em larga escala vem se consolidando como um instrumento das políticas públicas em educação, em seus diferentes âmbitos de gestão, seja ele em nível federal, estadual ou municipal. No entanto, ainda se observam inúmeros desafios quanto ao uso efetivo dessas avaliações na formulação, reformulação e no monitoramento de ações, projetos e programas educacionais, e, notadamente, no que diz respeito ao trabalho no interior das unidades escolares.

Há uma tendência geral de os estados e municípios brasileiros investirem no desenvolvimento de avaliações externas censitárias. Assim como indicam Bauer e colegas neste número da revista, tal desenho é adotado, na maioria dos casos, após a criação da Prova Brasil pelo governo federal, em 2005. Com isso, torna-se possível a obtenção de resultados individuais dos estabelecimentos de ensino participantes, demandando, de certa forma, às escolas – professores e gestores escolares –, a necessidade cada vez maior de uma apropriação mais efetiva das informações produzidas por essas avaliações, principalmente com a orientação dos diferentes órgãos de gestão educacional de que elas podem e devem

subsidiar as decisões pedagógicas tomadas no interior dos estabelecimentos de ensino.

Cabe destacar que há esforços de instâncias centrais do governo federal, estadual e municipal, além de organizações privadas, para a criação de plataformas e/ou de orientações que auxiliem os estabelecimentos de ensino na apropriação dos resultados produzidos pelas avaliações em larga escala. Dentre as instâncias que oferecem possibilidades de acessos aos dados dessas avaliações para cada uma das escolas participantes, podem-se indicar, por exemplo, o Portal Ideb e o Portal Devolutivas Pedagógicas – desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) –, este último com foco no uso, por gestores e escolares e professores, das informações obtidas por meio da Prova Brasil.

No entanto, apesar do empenho em direção ao aperfeiçoamento dos mecanismos de disseminação e apropriação das informações produzidas pelas avaliações externas e das demais estatísticas educacionais atualmente disponíveis, ainda são muitos os desafios para a consolidação de usos efetivos dos dados educacionais, sobretudo os produzidos por essas avaliações. Podem-se ressaltar, dentre eles, as dificuldades da articulação por parte das secretarias de educação estaduais e municipais dos dados das avaliações externas com as demais estatísticas educacionais; a demora, em muitos casos, da divulgação das informações produzidas por esse tipo de avaliação, dificultando assim, uma apropriação mais imediata; bem como as dificuldades no desenvolvimento de mecanismos de formação continuada dirigidos aos diferentes segmentos da gestão educacional (órgãos centrais, intermediários e escolas) para uma orientação mais consistente quanto às possibilidades e limites da utilização dessas informações em seus contextos de trabalho.

Por outro lado, cabe destacar o intenso e não superado debate acadêmico no Brasil em relação às possíveis implicações das avaliações externas em âmbito escolar, especialmente devido à centralidade que elas passam a ter no interior das escolas. Diversas são as questões levantadas a esse respeito e que devem ser consideradas para a construção e consolidação da temática da avaliação em larga escala no país, sendo

algumas delas expostas nos artigos que compõem o Tema em Destaque desta edição.

Com o objetivo de contribuir para esse debate, os autores Martins e Calderón, no artigo “Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão”, por meio de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento, utilizando-se da produção bibliográfica ibero-americana, trazem contribuições importantes para a consolidação do debate existente no campo da avaliação educacional a respeito das diferentes concepções, tendências e abordagens do conceito de boas práticas escolares e sua vinculação ou não com as avaliações em larga escala e com a melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes.

Como conclusão, o texto apresenta tensões e conflitos quanto à relação expressa entre boas práticas escolares e a avaliação em larga escala, notadamente no contexto brasileiro e português.

No cenário brasileiro, os autores destacam que, por um lado, em estudos e pesquisas governamentais, bem como em publicações elaboradas pelas agências multilaterais, são observadas tal vinculação, inclusive com a proposição de mecanismos de incentivo à identificação, premiação e disseminação de boas práticas escolares por parte dos gestores educacionais. Por outro lado, foram também identificadas críticas de pesquisadores da área sobre a relação entre boas práticas escolares e avaliação em larga escala, principalmente por serem consideradas políticas neoliberais, orientadas na *accountability*. Em Portugal, apesar de identificadas posições diversas sobre essa vinculação, o artigo afirma coexistir abordagem positiva e negativa, superando, de certa forma, a dicotomia progressista-neoliberal.

Contrapondo-se a isso, os autores ressaltam que, no contexto espanhol, a produção acadêmica concentra-se mais nos estudos sobre as boas práticas que se orientam pela busca de alternativas para a melhoria da aprendizagem e construção de uma escola eficaz.

Ainda sobre produção acadêmica na área de avaliação educacional, este número também traz a pesquisa “Políticas de avaliação institucional e em larga escala: perfil da produção

na pós-graduação”, de Maria Angélica Pedra Minhoto. Trata-se de um estudo interinstitucional, utilizando-se como fonte primária o banco de teses organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo analisadas 81 teses e dissertações produzidas entre os anos de 2000 a 2010.

Compuseram o estudo as teses e dissertações relacionadas às iniciativas de aferição externa e padronizada do rendimento escolar, desenvolvidas pelas diferentes instâncias de gestão (federal, estadual ou municipal), bem como para os diferentes níveis de ensino e etapas de ensino. Além disso, foram também objeto de análise os trabalhos com foco na autoavaliação de instituições de ensino e iniciativas que propõem uma discussão sobre a articulação teórico-prática dos diferentes processos de avaliação.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira parte, a autora discute aspectos que dizem respeito à estruturação do campo da política de avaliação, tanto aquelas relativas à avaliação em larga escala quanto à institucional. No segundo momento, são expostos os principais resultados da pesquisa, oferecendo uma descrição importante de características fundamentais do campo da avaliação educacional. Dentre outros resultados, destaca-se aqui a intensificação recente da produção acadêmica brasileira na área, sobretudo a partir de 2007, uma vez que mais de 60% dos trabalhos de mestrado e doutorado na área da avaliação educacional foram defendidos entre os anos de 2007 a 2010.

O texto “Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?”, de autoria de Bauer, Pimenta, Horta Neto e Sousa, tem como objetivo principal caracterizar o *locus* da avaliação em larga escala no âmbito das gestões municipais de educação no Brasil. Por meio de um *survey* dirigido às secretarias municipais de educação, o estudo busca obter dados quanto à existência ou não de avaliações externas próprias pelos municípios e sobre os motivos e justificativas de sua aquisição ou criação. Por fim, procura também obter informações mais detalhadas sobre os delineamentos metodológicos adotados pelas gestões municipais de educação para o desenvolvimento dessas ações avaliativas.

Nesse estudo foi possível captar respostas de 4.309 municípios correspondendo a 77,4% do total de redes municipais de educação, o que já sugere a riqueza de informações produzidas por essa pesquisa. Dentre os principais resultados, destaca-se o de que cerca de 37%, ou seja, 1.573 municípios, declararam fazer uso de avaliações próprias, e outros 21% indicaram a pretensão de elaboração de avaliações próprias. Tais informações indicam certa consolidação das políticas de avaliação externa não apenas por parte do governo federal e dos estados, mas também pelas secretarias municipais de educação das diferentes regiões do país. As contribuições desse artigo são valiosas para a discussão a respeito das políticas de avaliação externa e seus usos como instrumento de gestão educacional, indicando a necessidade da produção cada vez mais consistente de pesquisas sobre essa temática.

Outros dois textos apresentados neste número corroboram a discussão a respeito das implicações da avaliação externa no cotidiano escolar, especificamente sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), sendo o primeiro intitulado “Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula” e o segundo, “Implicações das avaliações em larga escala para o trabalho docente coletivo”.

O primeiro artigo, de cunho bibliográfico e documental, de autoria de Santos e Sabia, tem duplo objetivo, o de identificar a trajetória da implantação do Saresp e o de analisar suas possíveis implicações, ou seja, as influências e as consequências dessa avaliação externa em âmbito escolar, especificamente no direcionamento e na orientação do trabalho pedagógico desenvolvido.

Ressaltam-se como conclusões da pesquisa o redirecionamento dos objetivos centrais do Saresp ao longo de sua existência, deixando-se de se constituir como uma avaliação eminentemente diagnóstica e transformando-se em uma avaliação somativa. Ou seja, sugere-se a ocorrência de um deslocamento de uma avaliação focada na aprendizagem para a constituição de uma avaliação a serviço de uma política de responsabilização da equipe escolar – gestores e professores. Dentre outras implicações e consequências do Saresp no

trabalho pedagógico cotidiano das escolas, destacam-se o uso do Saresp para a aprovação ou não dos estudantes ao término de um ciclo escolar, o treinamento dos alunos para as rotinas de avaliação externa, bem como a intensificação das cobranças pelo cumprimento das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e o seu uso para ranqueamento e premiação.

Ao final do texto, os autores trazem diferentes questionamentos e indagações que merecem ser priorizadas nos estudos acadêmicos subsequentes e que podem contribuir com o debate acerca das possibilidades de apropriação do Saresp em âmbito escolar para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

O segundo artigo, de autoria de Cunha, Barbosa e Fernandes, tem como objetivo central discutir a respeito do Saresp no cotidiano de escolas da rede estadual paulista e seus efeitos no planejamento e encaminhamentos pedagógicos coletivos, especificamente no processo de discussão do projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Para tanto, essa pesquisa, sob uma perspectiva sócio-histórica, parte das informações obtidas por meio de um estudo em uma escola estadual de educação fundamental II e ensino médio, localizada no interior paulista, com aproximadamente 1.000 alunos oriundos de uma comunidade carente, inclusive com parte deles de famílias atendidas por programas sociais como o Bolsa Família. Para as análises desse artigo, foram utilizados diferentes documentos, como as atas e pautas organizadas em 2014 e que diziam respeito ao trabalho coletivo, ao registro do encontro denominado “Reflexão do Saresp”, ocorrido em agosto de 2014, e aos diários de campo.

O artigo apresenta criticamente alguns possíveis desdobramentos provocados pelo Saresp no trabalho docente coletivo nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), destacando que tais efeitos acabam por não contribuir para a construção de uma perspectiva articuladora e formativa, além de a escola, por meio de seu projeto político-pedagógico, privilegiar a lógica dos resultados das avaliações externas em detrimento do debate em direção ao fortalecimento da identidade e autonomia escolar.

Além dos artigos que compõem o Tema em Destaque, também são publicados neste número quatro textos que versam sobre os temas: autoavaliação na educação superior; Programa Ensino Médio Inovador desenvolvido no estado do Ceará; Conselhos de Classe na educação básica; e práticas de correção na avaliação da aprendizagem.

O texto de Bernardes e Rothen – “Comissão Própria de Avaliação: dois lados de uma mesma moeda” –, versa sobre uma temática que concorre para a discussão a respeito de processos de autoavaliação institucional realizados em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, sobretudo a partir do estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), implantado pela lei federal n. 10.861, em 2004. Seu objetivo é o de analisar e compreender, com base em um estudo de caso, a vinculação da autoavaliação institucional feita por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) com perspectivas de regulação e emancipação.

Em “Ensino médio inovador: ressignificações de educação de qualidade em contextos locais”, Santos aborda a questão da qualidade na educação atribuída pelas ações do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), dirigidas às escolas públicas de ensino médio vinculadas ao governo estadual do Ceará, fundamentando suas análises na concepção de ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998).

Já o artigo “Conselho de Classe: que colegiado é esse?”, de autoria de Papi, busca, inicialmente, compreender, por meio das pesquisas discentes produzidas no interior dos programas de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros entre os anos de 2002 a 2011, a relevância dessa temática, além de investigar indicativos das possíveis percepções e práticas em relação aos Conselhos de Classe.

O último artigo desta edição, “A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo”, de Moreira e Rangel, tem como objetivo central discutir as diferentes percepções de docentes e estudantes quanto aos objetivos da prática da correção de exercícios no ensino fundamental I, propondo, inclusive, práticas avaliativas em uma perspectiva formativa.

Por fim, a revista tem a honra de publicar a entrevista realizada com o professor Livio Amaral, que ocupou o

cargo de Diretor de Avaliação da Capes no período de 2009 a 2015. Nessa oportunidade, o professor Livio Amaral aborda aspectos de relevância, como as questões sobre a validade e fidedignidade da avaliação da pós-graduação, as críticas à visão predominantemente quantitativa do modelo de avaliação adotado, bem como da relação entre a boa produtividade dos professores, aferida por meio de sua produção bibliográfica, e a nota obtida pelos programas de pós-graduação.

Boa leitura a todos!

Nelson Gimenes
Editor coordenador

TEMA EM
DESTAQUE

BOAS PRÁTICAS ESCOLARES E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: A LITERATURA IBERO-AMERICANA EM QUESTÃO

**EDIVALDO CESAR CAMAROTTI MARTINS
ADOLFO IGNACIO CALDERÓN**

RESUMO

Este artigo aborda a literatura acadêmico-científica sobre as boas práticas escolares numa perspectiva panorâmica, enfocando a produção científica no espaço ibero-americano. Trata-se de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento, resultante de rigoroso levantamento bibliográfico, em que se identificam concepções subjacentes, tendências e principais abordagens na literatura estudada. Constata-se, no contexto luso-brasileiro, a tendência de uma discussão politizada e questionadora dos referenciais ideológicos subjacentes às boas práticas escolares, ao passo que, no contexto espanhol, predomina uma comunidade científica que, desde um ponto de vista sistêmico, estuda as boas práticas sob o prisma da construção de uma escola eficaz.

* Uma versão preliminar deste artigo está publicada nos anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação, realizado em Bauru, em 2014.

PALAVRAS-CHAVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO •
BOAS PRÁTICAS ESCOLARES • **ESCOLAS EFICAZES** •
PRODUÇÃO ACADÊMICA IBERO-AMERICANA.

RESUMEN

Este artículo aborda la literatura académico-científica sobre las buenas prácticas escolares desde una perspectiva panorámica, enfocando la producción científica en el espacio iberoamericano. Se trata de una investigación sobre el estado del conocimiento, resultante de riguroso relevamiento bibliográfico, en el que se identifican concepciones subyacentes, tendencias y principales abordajes en la literatura estudiada. Se constata, en el contexto luso-brasileño, la tendencia de una discusión politizada y cuestionadora de los referentes ideológicos subyacentes a las buenas prácticas escolares, al paso que, en el contexto español, predomina una comunidad científica que, desde un punto de vista sistémico, estudia las buenas prácticas bajo el prisma de la construcción de una escuela eficaz.

PALABRAS CLAVE RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO • BUENAS PRÁCTICAS ESCOLARES • ESCUELAS EFICACES • PRODUCCIÓN ACADÉMICA IBEROAMERICANA.

ABSTRACT

This article discusses academic and scientific literature regarding good school practices in a panoramic perspective, focusing on the scientific production in the Ibero-American context. It is a study on the state of knowledge, resulting from a thorough bibliographic survey to identify underlying concepts, trends and main approaches in the literature studied. In the Luso-Brazilian context there is the tendency of a politicized and probing discussion of the underlying ideological references to good school practices, whereas, in the Spanish context, there is a predominance of a scientific community which, based on a systemic point of view, studies the best practices under the prism of the construction of an effective school.

KEYWORDS BIBLIOGRAPHIC SURVEY • SCHOOL BEST PRACTICES • EFFECTIVE SCHOOLS • IBERO-AMERICAN ACADEMIC PRODUCTION.

INTRODUÇÃO

Em 1996, mesmo ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2010), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançou a obra “Educação: um tesouro a descobrir”, mais conhecida como relatório Delors, no qual foram proclamados ao mundo globalizado os quatro pilares da educação (DELORS, 2000). Nesse documento, defendia-se explicitamente que informações a respeito das boas práticas, no âmbito educacional, podiam contribuir para a renovação da educação.

Aproximadamente dez anos depois, em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), deu início ao projeto “Boas Práticas na Educação” com o lançamento da obra *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE* (BRASIL, 2005), cujo objetivo era analisar as boas práticas escolares e as ações inovadoras desenvolvidas no município de Sobral, no estado do Ceará, que contribuíram para a melhoria do desempenho escolar.

De acordo com Goulart, então diretora de tratamento e disseminação de informações educacionais do Inep, o projeto surgiu diante da necessidade de ir um pouco além da análise que o Inep vinha fazendo sobre os resultados do Censo Escolar e dos processos de avaliação, já que era

[...] preciso buscar nas redes estaduais e municipais, nas escolas ou nas organizações não governamentais que atuam com a temática, exemplos de experiências e práticas inovadoras que indicassem que esforços estavam sendo empreendidos para mudar essa situação. E com resultados! Nascia, assim, o projeto “Boas Práticas na Educação”. (BRASIL, 2005, p. 11)

Com o lançamento desse livro sobre a experiência de Sobral, introduziu-se o entendimento – predominante não somente no âmbito governamental, mas também nas agências multilaterais – sobre o que seriam as boas práticas escolares: “experiências e práticas inovadoras”, “com resultados”, relacionadas aos sistemas de avaliação do desempenho escolar, “exemplos concretos, com seus sucessos e dificuldades, para extrair aprendizagens e contribuir para a transformação do quadro atual retratado pelas contundentes estatísticas educacionais” (BRASIL, 2005, p. 11). A divulgação da experiência de Sobral, considerada uma boa prática, estava dirigida, sobretudo, aos gestores municipais e escolares do Brasil, que poderiam “se inspirar nela para introduzir ou aperfeiçoar suas próprias práticas” (BRASIL, 2005, p. 14), uma vez que, entre outras características, nessa experiência, os resultados foram:

[...] medidos por avaliações externas, por monitoramento permanente da escola, expostos em grandes gráficos colados na entrada da escola, à vista de todos – “gestão à vista”, como é corretamente chamada por eles –, comparando anos passados com o ano corrente, indicando a frequência de alunos e de professores e as taxas de rendimento e de transição. Tudo ali, claro, transparente, disponível para quem se interessasse. (BRASIL, 2005, p. 13)

Ainda na segunda metade da década de 2000,¹ o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o MEC realizaram o es-

1 Entre os estudos citados aqui, não se inclui o trabalho “Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas”, promovido pela Unesco para analisar experiências desenvolvidas em escolas públicas das regiões metropolitanas de 14 unidades da Federação, escolhidas por terem prevenido e enfrentado situações de violência nas escolas (ABRAMOVAY, 2003). Esse estudo adota a expressão boas práticas, mas sem vinculação com a melhoria do desempenho escolar ou com as avaliações em larga escala.

tudo *Aprova Brasil, o direito de aprender* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL, 2007), com o objetivo de identificar as boas práticas escolares que colaboraram para o elevado desempenho dos alunos de 33 escolas brasileiras na Prova Brasil. Importante destacar que, de acordo com o documento *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas* (BRASIL, 2007a), as boas práticas apontadas contribuíram para alicerçar as diretrizes que orientam o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b). O Unicef destacou, de maneira bastante evidente, o conceito adotado para as boas práticas escolares: “um conjunto de procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL, 2007, p. 30).

Segundo esse estudo, as boas práticas escolares estão relacionadas com a melhoria da aprendizagem e a elevação dos indicadores de desempenho. Contudo, deixa-se claro que as boas práticas escolares não devem ser entendidas como receitas prontas e acabadas, meramente copiadas e seguidas por todas as escolas, mas sim disseminadas e adaptadas a novos contextos, servindo como sugestões ou orientações para outras escolas.

Em 2008, novamente em conjunto com o governo brasileiro, o Unicef empreendeu um novo estudo, denominado *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL, 2008), com o objetivo de identificar boas práticas escolares em 37 redes municipais de ensino no Brasil, selecionadas com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Também em 2008, o Banco Mundial, em parceria com o governo brasileiro, publicou o estudo *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino* (PARANDEKAR; OLIVEIRA; AMORIM, 2008, p. 20), no qual foram destacadas como boas práticas as ações de gestão escolar que, considerando o contexto socioeconômico das regiões, “levaram determinadas redes escolares a obterem um resultado melhor do que o esperado”.

Assim como a pesquisa desenvolvida em Sobral/CE (BRASIL, 2005) e o estudo *Aprova Brasil: o direito de aprender* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL, 2007), em 2010, a pesquisa *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*, conduzida pelo MEC e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), definiu as boas práticas como ações inovadoras, executadas por escolas que se destacaram das demais por alcançarem bons resultados nas avaliações em larga escala.

Na análise de todos esses estudos, percebe-se uma vinculação expressa, por parte das agências multilaterais e dos órgãos governamentais, entre as boas práticas escolares, as avaliações em larga escala e a melhoria dos resultados da aprendizagem. São estudos que podem ser englobados dentro do campo das escolas eficazes, que, de acordo com Murillo Torrecilla (2005), são aquelas que promovem de forma duradoura o desenvolvimento global de todos e cada um de seus alunos, indo além do esperado tendo em conta suas condições prévias, ao mesmo tempo em que fomentam o desenvolvimento da comunidade educativa.

Trata-se de estudos que apresentam abordagens sistêmicas, preocupadas com o funcionamento e aprimoramento dos sistemas escolares, em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos, e que podem ser enquadrados no paradigma do consenso, o qual acena para uma preocupação com a busca do equilíbrio, da ordem e da eficiência do sistema, dentro de uma lógica da racionalidade instrumental (SANDER, 1984). Essa abordagem teórica revela-se antagônica à do paradigma do conflito, que surgiu “no contexto da sociologia política enunciada por Marx e Engels” (SANDER, 1984, p. 89), a qual, especificamente na área da educação, se caracteriza por “empreender uma crítica radical do pensamento pedagógico liberal” (SANDER, 1984, p. 76).

Embora para alguns pesquisadores da área das ciências da educação, a ideia de construir uma escola eficaz tenha uma conotação negativa, confundindo-se com o campo da produtividade educacional de uma perspectiva economicista, Murillo Torrecilla (2005) é enfático ao afirmar que os estudos sobre eficácia escolar, sobretudo os que se referem

às boas práticas, são essencialmente pedagógicos, voltados a analisar os processos, as medidas e as ações por meio dos quais as escolas conseguem atingir seus objetivos e suas metas educacionais. Apesar de sua natureza pedagógica, direcionada para a melhoria das práticas de aprendizagem e da qualidade da escola, como argumentam Murillo Torrecilla e Hernández Castilla (2011, p. 4), esse campo de estudo tem sido criticado por ter uma “visão mecanicista do processo educativo, e, com isso, neoliberal”, sendo incluído no “paradigma tecnocrático-positivista”, sem antes se discutir e pensar em sua real contribuição para a melhoria da escola.

De acordo com Sander, na contemporaneidade existe uma tendência na administração da educação, marcada por uma renovada transposição de conceitos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público e para a educação, “ênfatizando os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação” (SANDER, 2009, p. 75).

É precisamente no contexto da expansão da nova gestão pública, com todo seu arcabouço em termos de metodologias, técnicas e estratégias de gestão, que não se restringem somente ao âmbito educacional, que “organizações do tipo OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico], Banco Mundial ou gabinetes de consultorias que elaboram e difundem ‘*the best practices*’ (as melhores práticas)”, entendem por boas práticas “a reunião de novas ideias de gestão ou novas tecnologias de gestão que guiam as reformas da gestão pública nos países”, expressão amplamente difundida pela OCDE (TINOCO, 2010, p. 187).

Considerando o panorama traçado, o presente artigo aborda o estado do conhecimento sobre as boas práticas no contexto escolar, a fim de analisar as concepções subjacentes, as tendências e as principais abordagens existentes na literatura acadêmico-científica produzida no âmbito universitário do espaço ibero-americano em torno das boas ou *buenas* práticas escolares.

O presente trabalho pretende responder a algumas interrogações, sem respostas na literatura científica, que surgiram de pesquisas aplicadas, realizadas sob a coordenação do segundo autor deste artigo, para atender às demandas e necessidades de uma secretaria estadual de educação e de uma organização pública não estatal do setor patronal, ambas interessadas em identificar e avaliar as boas práticas escolares existentes nas redes educacionais que se encontram sob suas responsabilidades, tomando como parâmetro unidades escolares que se destacaram em seus sistemas de avaliação educacional.²

Diferentemente das pesquisas científicas realizadas no âmbito acadêmico-universitário, que possuem um tempo mais longo para amadurecer e produzir os resultados, as pesquisas aplicadas geralmente apresentam um caráter altamente pragmático-instrumental, exigindo a obtenção de resultados de forma rápida que atendam às necessidades das organizações que demandaram o estudo.³

Ao tentar encontrar uma literatura que permitisse fundamentar teoricamente os estudos solicitados, optou-se por tomar como referência os estudos já mencionados, promovidos pelo MEC e por agências multilaterais, como o Banco Mundial, o BID, a Unesco e o Unicef, já que, com base em um levantamento bibliográfico preliminar e não sistemático, encontrou-se na literatura acadêmica brasileira um discurso acentuadamente crítico em relação às pesquisas sobre boas práticas escolares, destacando-se em tom de denúncia seu viés neoliberal, sua vinculação negativa com os interesses das agências multilaterais e dos governos e a estreita vinculação existente, também negativa, entre as boas práticas, os resultados das avaliações em larga escala e os índices de desempenho escolar (FREITAS, 2004; MARCHELLI, 2010; OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014). De forma diferente dessa abordagem percebida na literatura universitária, nas publicações governamentais e nas promovidas pelas agências multilaterais, as “boas práticas escolares” geralmente encontram-se vinculadas, de forma proativa, com a melhoria da educação via desempenho escolar. Nessa ótica, as boas práticas associam-se ao alcance de metas preestabelecidas para

2 No caso do poder público, tinham a necessidade de identificar e avaliar as boas práticas que contribuíram para que determinadas escolas tivessem atingido elevado desempenho nas avaliações estaduais da educação básica. Por sua vez, no caso da organização pública não estatal, havia a preocupação em abordar as boas práticas existentes em unidades escolares que tiveram desempenhos positivos em seus sistemas institucionais de avaliação.

3 Retomando os estudos de MacDonald (2000), as atividades realizadas pelos pesquisadores como consultores na área de avaliação que prestam serviços para organizações governamentais, ou não governamentais, assumem diversos tipos de nuances, de acordo com as expectativas e os objetivos das instituições demandantes de seus serviços. Cada prestação de serviços se configura em um contexto específico e, em alguns casos, “o avaliador aceita os valores daqueles que o contratam e fornecem informações que ajudam a atingir seus objetivos políticos”, ao passo que em outros casos se oferece “a validação externa de uma dada política em troca da aceitação das recomendações feitas pelo avaliador” (MACDONALD, 1982, p. 16-17). Existem casos em que o “avaliador não tem nenhuma independência e nenhum controle sobre o uso que será feito das informações por ele fornecidas”, o relatório final acaba indo para os arquivos da organização contratante, não havendo nenhuma divulgação pública dos resultados, como também há situações em que “os contratos celebrados garantem ao avaliador a não interferência do cliente e o direito de propriedade sobre o estudo realizado”, o qual chega a ter seus resultados publicados em revistas científicas (MACDONALD, 1982, p. 17).

a melhoria da aprendizagem escolar, auferidas por meio dos instrumentos de avaliação em larga escala, envolvendo a responsabilização dos agentes escolares sobre o desempenho dos alunos, a premiação e a disseminação das práticas inovadoras.

Diante dessa realidade, surgiram questionamentos que não foram respondidos pelas pesquisas aplicadas, uma vez que não faziam parte das demandas das organizações financiadoras: com base em um estudo sistemático e aprofundado, quais as principais concepções e abordagens teóricas existentes na produção científica brasileira em torno das boas práticas escolares como estratégias para a melhoria do desempenho escolar? Essa visão crítica identificada no levantamento preliminar, que aprecia negativamente o vínculo entre as boas práticas escolares e as agências multilaterais, é uma tendência hegemônica nos trabalhos universitários? Se for hegemônica, quais são os discursos teóricos e os argumentos predominantes? Quais são as abordagens predominantes na literatura acadêmico-científica de outros países ibero-americanos? Quais são as semelhanças e as diferenças existentes?

Com o intuito de responder a essas questões, realizou-se uma pesquisa de mestrado⁴ essencialmente bibliográfica, fundamentada nos estudos sobre o estado do conhecimento, que, conforme Ferreira (2002, p. 258), tem como objetivo “mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. Adotou-se essa abordagem por se tratar de uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica” (FERREIRA, 2002, p. 259) que permite o levantamento e a avaliação do conhecimento sobre o tema.

O mapeamento da produção científica foi realizado por meio da pesquisa de artigos científicos em bancos de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),⁵ na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). A busca baseou-se nos seguintes termos em português: boas práticas escolares, boas práticas educacionais e boas práticas

⁴ Este artigo aprofunda, reestrutura e analisa dados apresentados na dissertação de mestrado de Martins (2015), realizada sob orientação do Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón.

⁵ O portal de periódicos da Capes é uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo. Seu acervo contempla mais de 37 mil periódicos com texto completo e dá acesso a revistas indexadas em importantes bases de dados como Scopus, Web of Science, entre outras.

pedagógicas e seus equivalentes em espanhol: *buenas prácticas escolares*, *buenas prácticas educacionales* e *buenas prácticas pedagógicas*. Além disso, considerando-se a ínfima quantidade de artigos científicos brasileiros que abordam as boas práticas escolares e, ainda, a expressividade do maior encontro de pesquisadores da área da educação no Brasil, também se pesquisaram estudos apresentados nos eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped.

A busca refinada nos bancos de dados, com os descritores mencionados, resultou em um total de 97 artigos (Tabela 1), muitos dos quais utilizam os termos “boas práticas escolares”, “boas práticas educacionais” ou “boas práticas pedagógicas” sem, contudo, vinculá-los com o desempenho escolar ou com as avaliações em larga escala,⁶ e objetivam estudar assuntos específicos, relacionados com várias áreas do conhecimento e diversos níveis de ensino.

⁶ Um exemplo é o artigo de autoria de Viviani (2005), que analisa a evolução do ensino da disciplina Biologia Educacional na formação de professoras da Escola Normal Paulista. Outro exemplo é o artigo de Ricoy e Couto (2014), pesquisadores da Universidade de Vigo (Espanha), cujo objetivo foi investigar a percepção dos alunos universitários sobre as boas práticas no ensino com as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nesses artigos, assim como em muitos outros, em nenhum momento se faz vinculação entre as boas práticas escolares, a melhoria do desempenho escolar e a avaliação em larga escala e, portanto, foram desconsiderados para a presente revisão.

TABELA 1: Quantidade de artigos sobre boas práticas escolares

DESCRITOR	SCIELO	REDALYC	CAPE	ANPED
Boas práticas escolares	2	2	0	2
<i>Buenas prácticas escolares</i>	0	12	3	0
Boas práticas educacionais	0	2	0	0
<i>Buenas prácticas educacionales</i>	0	2	0	0
Boas práticas pedagógicas	1	11	4	1
<i>Buenas prácticas pedagógicas</i>	0	46	9	0
Total por base de dados	3	75	16	3
Total geral	97			

Fonte: Elaboração dos autores.

Seguindo essa lógica, foram selecionados somente os artigos que relacionam expressamente as boas práticas escolares (ou seus descritores equivalentes) com as avaliações em larga escala e a melhoria do desempenho escolar e, ainda, os que apresentam críticas a essa relação, restando, dessa forma, 20 artigos, os quais compõem o *corpus* referencial do presente estudo. Desse total, sete foram produzidos por pesquisadores de universidades espanholas (MURILLO TORRECILLA, 2005; ESCUDERO MUÑOZ, 2009; LUZÓN et al., 2009; RITACCO

7 Pesquisador da Universidade de Southampton, Reino Unido, que publicou na *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, um artigo em espanhol a respeito dos fatores ou boas práticas que contribuem para a melhoria da eficácia das escolas que se encontram localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas.

REAL; AMORES FERNÁNDEZ, 2011; REBOLLO CATALÁN et al., 2012; SAAVEDRA MACÍAS et al., 2013; RAMOS CORPAS; CASTILLO GARCÍA, 2013), seis em universidades portuguesas (BENAVENTE, 2001; FERNANDES, 2007; COELHO; SARRICO; ROSA, 2008; PACHECO, 2009; GAITAS; SILVA, 2010; BENAVENTE, 2010), um em universidade chilena (CASASSUS, 2011), um em universidade inglesa (MUIJS, 2003)⁷ e oito em universidades brasileiras (CAMPOS, 2005; MARTINS, 2008; SORDI; LÜDKE, 2009; CARDELLI; ELLIOT, 2012; DIAS SOBRINHO, 2012; WERLANG; VIRIATO, 2012; SORDI; FREITAS, 2013; OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014).

Os resultados do estudo realizado são apresentados a seguir em três seções, cada uma dedicada a um país ibero-americano. É conveniente mencionar que não foi criada uma seção específica sobre a produção acadêmica chilena, uma vez que somente encontrou-se um único artigo, de autoria de Casassus (2011), o qual aborda as boas práticas de forma tangencial, referindo-se a elas apenas uma única vez, embora deixe claro seu papel em relação à avaliação estandardizada. Para Casassus (2011), as *mejores prácticas* ou as *lecciones aprendidas* são medidas resultantes do caráter descontextualizado e supostamente científico da avaliação estandardizada, que, teoricamente, podem ser aplicadas em distintos contextos. A vinculação das boas práticas com a avaliação estandardizada ganha contornos negativos, na medida em que o autor critica e denuncia a sua suposta neutralidade, objetividade e o caráter descontextualizado das avaliações estandardizadas, reflexo das orientações das agências multilaterais que estimulam uma política de prestação de contas (*accountability*), baseada em evidência empírica, na ciência, na técnica e na racionalidade, a partir da qual se legitimariam as boas práticas. Como poderá ser observado posteriormente, essa abordagem é a que predomina na literatura brasileira, mostrando um discurso uníssono e potencializador de resistência ao avanço do que Casassus (2011) considera políticas que se inscrevem nas ideias tayloristas de gestão científica, chamadas por Freitas (2012) de neotecnistas.

OS ESTUDOS SOBRE BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NA ESPANHA

Murillo Torrecilla (2005), da Universidade Autônoma de Madri, aponta a escassez de estudos científicos ibero-americanos que analisem a eficácia das escolas e as práticas inovadoras ou as boas práticas escolares. De acordo com o autor, um dos motivos que limitariam a expansão desses estudos seria a crítica negativa, empregada por muitos pesquisadores, a uma possível relação dos resultados dessas pesquisas com as opções políticas adotadas por governos reformadores. Contudo, mesmo diante da constatação de uma possível manipulação epistemológica dos resultados dos estudos sobre as boas práticas, Murrillo Torrecilla (2005) destaca a importância desse campo, que produz resultados essencialmente pedagógicos, revelando importantes elementos das experiências inovadoras e bem-sucedidas, os quais podem se configurar em lições, boas práticas ou fatores escolares que ajudarão as comunidades, no seio de suas especificidades contextuais, a oferecer um ensino mais eficaz e uma educação melhor e mais justa.

Considerando a diversidade de fatores associados ao desempenho escolar, Escudero Muñoz (2009), da Universidade de Múrcia, aponta que as boas práticas têm se tornado um campo de estudos teóricos e práticos, aplicados em amplos domínios das políticas sociais e educacionais. Nessa ótica, o autor propõe um quadro para identificar e conceituar boas práticas no sistema de ensino espanhol, ressaltando a complexidade do conceito e a dificuldade de determinar e identificar o que é uma boa prática. De acordo com o autor, não é possível definir uma boa prática sem bases teóricas, pois, embora seja avaliada por meio de critérios de relevância e pertinência, uma prática considerada boa não pode ser taxada como algo definitivo, livre da ação dos sujeitos e do contexto no qual está inserida.

Numa extensa revisão de literatura e de diferentes abordagens do conceito, Rebollo Catalán *et al.* (2012), da Universidade de Sevilha, descreveram e analisaram estudos sobre boas práticas escolares desenvolvidos em diferentes escolas da região da Andaluzia. A pesquisa resultou na apresentação de um sistema de indicadores de análise com base nos

seguintes critérios: eficácia (atingir os objetivos educacionais), efeito transformador (mudanças na cultura organizacional das escolas), sustentabilidade (sustentação por pelo menos dois anos consecutivos), replicabilidade (a prática pode ser realizada para outras escolas) e legitimidade (adaptação à realidade e às necessidades contextuais de cada comunidade escolar).

O surgimento das boas práticas escolares, de acordo com Rebollo Catalán *et al.* (2012), se dá mediante o protagonismo docente nas instituições de ensino comprometidas com a inovação educacional, criando mudanças positivas nos métodos tradicionais de ensino, por meio de projetos compartilhados com as famílias e com toda a comunidade escolar. Para os autores, as boas práticas estão relacionadas com o cumprimento eficiente dos objetivos de ensino e de aprendizagem, bem como com o cumprimento eficaz das metas educacionais da escola. Para os autores, há, portanto, uma relação entre as escolas eficazes e as boas práticas escolares, as quais podem ser disseminadas em outros contextos com as devidas adequações.

Ancorados no quadro conceitual de análise de boas práticas proposto por Escudero Muñoz (2009), Saavedra Macías *et al.* (2013), da Universidade de Granada, desenvolveram uma escala de observação e avaliação, com foco específico na eficácia das boas práticas junto às comunidades escolares. Apoiados em pesquisas promovidas pela Unesco, os autores aprimoraram o conceito de boas práticas, especificamente para o contexto escolar:

[...] temos considerado uma boa prática como a atividade ou conjunto de atividades que preencham um conjunto de critérios e indicadores de qualidade, e que se certificam como adequadas, pertinentes, ajustadas e apropriadas para o contexto sociocultural do centro em que se desenvolve. (SAAVEDRA MACÍAS *et al.*, 2013, p. 4)

Essa definição de boas práticas, além de estar influenciada pelas orientações e recomendações das agências multilaterais, apoia-se também na utilização de critérios qualitativos para a verificação e a certificação das boas práticas, apontando

a necessidade de adaptação da boa prática ao contexto no qual a instituição de ensino está inserida, para a eficácia de sua implantação.

Ramos Corpas e Castillo García (2013), da Universidade Pablo de Olavide (Sevilha), revisaram a abordagem teórica para o conceito de boas práticas escolares no contexto espanhol e, considerando as diferentes dimensões do âmbito escolar, propuseram um instrumento de caracterização e análise das boas práticas. Concretamente, esse instrumento consiste em um questionário sociométrico detalhado para o estudo das melhores práticas nas escolas secundárias da região da Andaluzia, que tem como objetivo sistematizar todo o processo de realização de uma boa prática, ou seja, desde a justificativa para sua implementação, os objetivos e as metas, as estratégias de ação, os resultados obtidos, até a respectiva discussão de sua validade junto à comunidade escolar. Os autores reconhecem que a expressão “boas práticas” vem sendo utilizada em várias áreas, como negócios, medicina, gestão empresarial, entre outros. Entretanto, apontam que no campo educacional existem múltiplos fatores que interferem em sua constituição, de modo que as boas práticas não podem ser entendidas como protocolos de garantia de qualidade de processos e produtos.

Localizaram-se dois artigos que se debruçam sobre o estudo das boas práticas escolares e dos fatores que impactam o desempenho escolar dos alunos nas escolas de alta vulnerabilidade⁸ social. Muijs (2003), da Universidade de Southampton, fez uma revisão de literatura sobre as evidências em pesquisas internacionais, no que se refere aos fatores e às práticas escolares que contribuem para a melhoria dos resultados da aprendizagem em escolas localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas. Destaca ações voltadas para o ensino e a aprendizagem, por meio do aprimoramento dos métodos de ensino, do trabalho em equipe e da colaboração de todos os que participam do processo educacional, da criação de comunidades de aprendizagem, da liderança eficaz e da criação de uma cultura escolar positiva, entre outros fatores. Também com foco em escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade social, Luzón *et al.* (2009),

8 As escolas de alta vulnerabilidade social também são conhecidas como escolas carentes, escolas localizadas em regiões de risco, escolas em regiões de pobreza, escolas que atendem alunos socioeconomicamente desfavorecidos ou escolas localizadas em zonas socioeconomicamente desfavorecidas.

pesquisadores das Universidades de Granada e de Múrcia, analisaram os resultados de políticas e práticas educativas direcionadas a estudantes em situação de extrema exclusão socioeducativa da Comunidade Autónoma de Múrcia e Andaluzia. Para os autores, uma boa prática nunca pode ser imposta, abstrata, fria ou desconectada da realidade contextual da escola. Nessa ótica, conceituam como boas práticas as iniciativas e as estratégias de aprendizagem destinadas a reduzir as desigualdades escolares, a favorecer a equidade, estimular a reflexão e a colaboração entre as pessoas, ou seja, melhorar a qualidade de vida tanto dos indivíduos quanto dos grupos.

Finalmente, também tendo como foco a região da Andaluzia, Ritacco Real e Amores Fernández (2011), da Universidade de Granada, ao investigarem práticas educativas em programas de apoio e reforço escolar, apontaram que as boas práticas escolares devem ajudar os alunos a desenvolverem suas potencialidades, a adquirirem hábitos de estudo e a nunca desistirem, alcançando o sucesso tanto na escola quanto na vida. Assim, sem associá-las diretamente com os indicadores de desempenho, as boas práticas escolares deveriam estar relacionadas com a oferta de uma aprendizagem significativa e colaborativa, com boas relações interpessoais, estratégias pedagógicas diversificadas e altas expectativas quanto à aprendizagem dos alunos, para o alcance de uma educação qualitativa, crítica e reflexiva.

A LITERATURA SOBRE BOAS PRÁTICAS EM PORTUGAL

Para setores de intelectuais portugueses, as avaliações em larga escala, quando bem estruturadas e com objetivos claros, podem oferecer:

[...] informação de qualidade sobre vários desempenhos do sistema e ser uma alavanca importantíssima para que se possam induzir boas práticas de ensino e de avaliação, promover a investigação e apoiar a tomada de decisões políticas e administrativas aos níveis local, regional e nacional. (FERNANDES, 2007, p. 2)

Ao analisar as principais características do sistema de avaliação da aprendizagem dos ensinos básico e secundário de Portugal, Fernandes (2007), da Universidade de Lisboa, aponta que a avaliação externa pode ter um importante papel na melhoria da aprendizagem. No entanto, o autor é categórico ao destacar a importância de considerar as especificidades contextuais das escolas na realização dessas avaliações. Seguindo com sua crítica, Fernandes (2007, p. 16) ressalta que a história das avaliações externas no sistema de ensino português, “apesar de curta, está recheada de ambiguidades, hesitações e contradições várias”, como a divulgação dos resultados sob a forma de tabelas classificatórias (*rankings*).

Coelho, da Universidade de Coimbra, juntamente com as pesquisadoras Sarrico e Rosa, da Universidade de Aveiro, analisaram a evolução das principais experiências avaliativas no sistema educacional português e apontaram ser “indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos e das esferas escolares” (COELHO; SARRICO; ROSA, 2008, p. 2). Contudo, as autoras apresentam críticas à divulgação dos resultados das avaliações sob a forma de *rankings* fundamentados unicamente no desempenho das escolas, pois “um exercício de *benchmarking* métrico baseado somente nos resultados dos exames não é útil” (COELHO; SARRICO; ROSA, 2008, p. 9). No entanto, para essas autoras, quando realizados de forma adequada e com técnicas sofisticadas – que considerem não apenas os indicadores de desempenho, mas também as características relacionadas ao contexto das escolas e dos alunos –, os *rankings* permitem um diagnóstico sistêmico das escolas portuguesas e das boas práticas desenvolvidas nessas instituições.

Pacheco (2009, p. 5), da Universidade do Minho, critica o modo como as chamadas boas práticas estão sendo inseridas na agenda educacional dos países pelos “organismos transnacionais”. Ao analisar os recentes processos e práticas de educação e formação na agenda da União Europeia e de outros organismos, com foco na relação entre globalização, conhecimento e currículo, o autor assinala que os processos educativos e as práticas educacionais estão cada vez mais

assumindo um viés econômico, atendendo aos interesses das agências multilaterais que difundem na agenda mundial orientações pautadas em conceitos como qualidade, prestação de contas, aprendizagem para a vida, economia do conhecimento, competência, boas práticas, eficiência e eficácia.

Para Pacheco (2009), os processos de inserção das boas práticas no contexto educacional, tais como vêm sendo recomendados pelas agências multilaterais, são responsáveis pela uniformização das práticas escolares. De acordo com o pesquisador, os organismos supranacionais, a exemplo da OCDE e da União Europeia, ditam diretrizes curriculares, o que ameaça a especificidade de cada escola ou região em virtude de critérios econômicos. Nessa ótica, a busca pelo desenvolvimento e a disseminação de boas práticas ou práticas inovadoras favoreceriam a standardização curricular, associando aos professores e às instituições de ensino uma identidade empresarial e inserindo-os numa agenda de performatividade, que acentua cada vez mais um instrumentalismo técnico nos processos de ensino e aprendizagem.

Essa leitura da realidade feita por Pacheco (2009) é reforçada pelas análises de Barroso (2013), da Universidade de Lisboa, e de outros autores como Justino e Batista (2013), da Universidade Nova de Lisboa, Carvalho (2013), da Universidade de Lisboa, e Torres (2013), da Universidade do Minho.⁹ Barroso (2012) relaciona as boas práticas a um instrumento decorrente de novos modos de regulação, denominados pós-burocráticos, baseados na valorização dos resultados tangíveis, na busca da eficácia e na racionalidade instrumental. Justino e Batista (2013) associam as boas práticas escolares aos processos de transnacionalização e desnacionalização, sendo as boas práticas parte de um modelo de regulação induzida, por meio do qual a União Europeia pretende favorecer a convergência das políticas nacionais. Carvalho (2013, p. 63) também considera as boas práticas como um dos “instrumentos de regulação baseados no conhecimento”, que permitem a monitorização de qualidade nos Estados nacionais sob os auspícios da OCDE. Finalmente, Torres (2013) vai além e vincula as boas práticas com o que denomina uma “tendência investigativa de contornos mais híbridos”,

⁹ Esses autores publicaram artigos na revista *Educação, Temas e Problemas*, do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, n. 12 e 13, de 2013, abordando de forma tangencial a questão das boas práticas. A revista não foi identificada em nenhuma das bases de dados adotadas nesta pesquisa, portanto não foi incluída na contabilidade dos artigos estudados. Entretanto, como todos os autores reforçam as teses de Pacheco (2009), optou-se por mencioná-los aqui para mostrar como essas teses são amplamente compartilhadas por diversos autores do campo das ciências da educação em Portugal.

que vem se acentuando, e articula a agenda da eficácia e da mudança com o objetivo de promover a “melhoria permanente da eficácia”, isto é, vincula as boas práticas com os estudos do campo da eficácia escolar, os quais, conforme a autora, apresentam conexões claras com as orientações políticas neoliberais, fato que se revela na medição do efeito-escola, nos indicadores “valor acrescentado” e “valor esperado”, utilizados no âmbito do programa de avaliação externa das escolas portuguesas.

Ana Benavente (2001, p. 9), da Universidade de Lisboa, destaca que, no período em que esteve à frente da secretaria da educação (1995-2001), sua equipe teve como objetivo e compromisso

[...] melhorar a escola básica, com igualdade de oportunidades, exigência e rigor; as estratégias, numa perspectiva de mudanças graduais, centraram-se nas escolas e em boas práticas, muitas vezes já existentes e testadas até nos seus resultados.

Entretanto, para a autora, não basta que se editem leis ou se importem estratégias estrangeiras, já que o Estado deve:

[...] reequacionar o seu papel, garantindo condições materiais e organizativas para uma efetiva igualdade de oportunidades; deve estimular a autonomia das escolas e a divulgação de boas práticas, [...] assumir um papel regulador de modo a que a diversidade de projetos de escolas e a sua autonomia não se traduzam em novas desigualdades e assimetrias. (BENAVENTE, 2001, p. 9)

Para Benavente (2010), seria fundamental a divulgação de boas práticas, mas não necessariamente vinculadas aos resultados das avaliações em larga escala, divulgados sob a forma de *rankings* internacionais comparativos, uma vez que não é justo comparar resultados escolares de países que estão em diferentes tempos históricos no que se refere ao desenvolvimento dos sistemas de ensino.

Gaitas e Silva (2010), da Universidade do Minho, descreveram e analisaram boas práticas escolares de acordo com a percepção de alunos e professores. Partindo do princípio

de que as pesquisas dessa natureza sempre valorizaram a percepção dos professores, os autores apontaram ser fundamental conhecer a percepção, os anseios e as necessidades dos alunos, pois a

[...] diversidade e heterogeneidade que caracterizam hoje o universo de alunos exigem cada vez mais às escolas, e, em particular, aos professores, a mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos. (GAITAS; SILVA, 2010, p. 12)

Os autores não vinculam expressamente as boas práticas com as avaliações em larga escala, tampouco apresentam crítica a essa associação, mas destacam a importância da mobilização de boas práticas escolares para a promoção da melhoria da qualidade da educação.

BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

A produção acadêmica e científica que aborda as boas práticas escolares no contexto das avaliações em larga escala ainda é tímida no Brasil. Predominam os estudos cujo enfoque é mais politizado e que questionam os fundamentos políticos e ideológicos dessas práticas, pautados nos alicerces teóricos do paradigma do conflito.

O artigo de Sordi e Ludke (2009), pesquisadoras da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), respectivamente, critica o uso dos indicadores de desempenho para medir a qualidade das escolas. Evidencia-se uma relação desse trabalho com o artigo de Benavente (2010), no que se refere à importância do desenvolvimento de boas práticas no interior de cada realidade escolar, com foco numa escola democrática, em que a gestão escolar deve estar pautada pela autonomia docente. Assim como observado no artigo de Pacheco (2009), as autoras criticam categoricamente as recomendações das agências multilaterais que associam as boas práticas ao alcance de metas e índices positivos nas avaliações em larga escala, as quais privilegiariam o instrumenta-

lismo técnico nos processos educativos, moldando os alunos para os interesses da economia.

Para Dias Sobrinho (2012, p. 7), da Universidade de Sorocaba, os *rankings* educacionais serviriam para que nações poderosas consagrassem os conceitos de “excelência” e de “boas práticas”, estimulando cada vez mais a competitividade mundial. Nessa ótica, os indicadores de qualidade e as boas práticas escolares não poderiam ser concebidos abstratamente, sem pertinência local. Seria necessário, pois, uma produção de conhecimentos que ajudasse na construção de sociedades mais justas e igualitárias e que fossem pertinentes para as populações nas quais as instituições escolares estão inseridas.

Na mesma direção, em artigo que discute criticamente a regulação da qualidade das escolas públicas sob a ótica dos modelos empresariais, Sordi e Freitas (2013), da Unicamp, apresentam modelos alternativos para os processos de responsabilização, apontam a ineficácia de promover mudanças nas escolas por meio de mecanismos advindos de contextos externos à rede de ensino, sem qualquer associação com a realidade contextual da instituição e das respectivas redes. Na opinião dos autores, deve-se analisar com cautela o conceito de inovação, notadamente associado às boas práticas escolares, cuja disseminação vem sendo amplamente difundida pelas agências multilaterais e órgãos governamentais, que acenam para o fato de que as escolas de melhor desempenho poderiam divulgar suas práticas inovadoras (as quais contribuiriam para o alcance de elevados indicadores de desempenho):

[...] não é suficiente incentivar as escolas a tomarem ciência da inovação das outras, mas elas precisam, depois disso, disporem de um processo de reconstrução da inovação nos limites da sua realidade. Será necessário reconstruir a inovação em seu novo *habitat*. Se nos processos produtivos com os quais os reformadores empresariais estão familiarizados pode-se copiar a inovação, na escola, a impossibilidade da padronização de operações, a natureza do processo e dos atores envolvidos impede o sucesso pela via da cópia. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 90)

Oliveira, Vieira e Augusto (2014), da Universidade Federal de Minas Gerais, destacam o crescimento da influência das agências multilaterais na construção de escolas eficazes, isto é, a profusão de documentos produzidos por agências internacionais, que buscam “convencer” governos nacionais a desenvolverem ações e estimularem a disseminação de boas práticas escolares para a elevação dos indicadores de desempenho. Os autores criticam a utilização dos indicadores de desempenho como medida comparativa da eficácia e da qualidade das escolas, bem como o incentivo à implantação das experiências exitosas das escolas eficazes em outros contextos sem as necessárias adequações culturais.

Nesse ponto, considera-se importante destacar que, na literatura ibero-americana, os autores que fazem uma leitura mais sistêmica das boas práticas escolares também alertam para a questão da adequação contextual na implementação das boas práticas, configurando-se um consenso a respeito dos riscos existentes na implementação das boas práticas de forma descontextualizada, independentemente da abordagem teórica adotada.

No que se refere aos trabalhos apresentados nos eventos da Anped, Campos (2005), ao analisar o documento *Invertir mejor, para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe* (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005), critica os documentos produzidos por essas entidades, pois os considera estratégias destinadas a oferecer receituários e agendas preestabelecidas para as escolas e redes de ensino, bem como a “persuadir seus destinatários da inevitabilidade do proposto” (CAMPOS, 2005, p. 1). Para a autora, as agências multilaterais orientam as escolas e os sistemas educativos para o desenvolvimento de uma gestão educacional eficaz e eficiente, alinhada com os mecanismos de mercado, isto é, uma gestão que proporcione resultados educacionais superiores aos esperados em relação aos recursos financeiros disponíveis.

Na mesma perspectiva teórica de Campos (2005), os pesquisadores Werlang e Viriato (2012), ao abordarem a influência

do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal) nos sistemas educacionais latino-americanos, criticam as recomendações do referido programa e das agências multilaterais sobre as boas práticas escolares, que, em geral, responsabilizam os professores pela qualidade (ou não qualidade) da educação na América Latina. De acordo com as pesquisadoras, as propostas do Preal e de outras agências multilaterais são guiadas por uma agenda neoliberal, influenciada por interesses econômicos privados. Essas propostas, que passaram a exercer forte influência nos sistemas educacionais brasileiros, estimulam a competitividade e a avaliação por desempenho nas escolas. Conforme as autoras, o Preal assume uma perspectiva focada na eficiência e na eficácia, responsabiliza os professores pelos resultados da aprendizagem, bem como pela qualidade da educação, e inferioriza os profissionais da educação, nos termos das chamadas políticas de *accountability* dos estados reformadores.

A pesquisa de Martins (2008) teve como objetivo mapear as boas práticas pedagógicas em escolas de municípios baianos, com base nos resultados do Ideb. De acordo com o autor, a tarefa seria desafiadora, pois:

O primeiro problema que se apresentou para nós foi este: o que vem a ser uma “boa prática pedagógica”? Acordamos que uma “boa prática” é aquela que produz “bons resultados”, mas daí a ter um acordo sobre o que é um “bom resultado” é bem diferente. [...] E o que um determinado resultado diz das práticas que o produziram? E estas “boas práticas” são boas em sentido? São boas para quem? São boas por quê? (MARTINS, 2008, p. 3)

Como pode ser constatado, o texto de Martins (2008) apresenta abordagem teórica semelhante à observada nos outros dois trabalhos (CAMPOS, 2005; WERLANG; VIRIATO, 2012), visivelmente ancorada nos alicerces teóricos do paradigma do conflito e focada em questões ideológicas subjacentes às boas práticas.

No campo das boas práticas em escolas de alta vulnerabilidade social, o artigo dos pesquisadores da Fundação Cesgranrio, Cardelli e Elliot (2012), avalia as práticas pedagó-

gicas de uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro que, localizada em uma área de risco, apresenta regularmente resultados positivos nas avaliações em larga escala. Os autores estudaram os fatores e as boas práticas que contribuíram para que a escola apresentasse alto desempenho nas avaliações nacionais e estaduais e, a partir de uma análise mais sistêmica, categorizaram as boas práticas e os fatores escolares de acordo com indicadores e padrões específicos, os quais estão diretamente relacionados com os indicadores de desempenho, no caso o Ideb.

CONCLUSÃO

Na agenda dos estudos governamentais e nas publicações de agências multilaterais que tratam dos resultados do desempenho dos alunos e da qualidade da educação, as boas práticas escolares estão diretamente relacionadas com os resultados das avaliações em larga escala, por meio de estudos e recomendações que incentivam a identificação, a premiação e a disseminação das boas práticas escolares. No entanto, esse enfoque não é uma discussão superada no meio acadêmico e científico educacional, em especial nos contextos português e brasileiro. Ao contrário, são muitos os intelectuais que tecem ácidas críticas a essa tendência de vinculação das boas práticas escolares com os indicadores de desempenho das avaliações em larga escala e as estratégias neoliberais disseminadas pelas agências multilaterais. Nessa perspectiva também se enquadra o único artigo científico localizado sobre boas práticas procedente de uma universidade chilena (CASASSUS, 2012).

Analisando-se os artigos encontrados, especificamente sobre o cenário brasileiro, não se constatou uma preocupação com a análise e a identificação das boas práticas escolares como meio de melhoria dos resultados das avaliações em larga escala e dos indicadores de desempenho, pois esses são elementos continuamente criticados por pesquisadores que os consideram consequências de políticas neoliberais pautadas na *accountability*. Mesmo nos trabalhos apresentados por pesquisadores de importantes universidades nas

reuniões anuais da Anped, quando há referência às boas práticas no contexto educacional, a abordagem teórica utilizada hegemonicamente está profundamente influenciada pelos alicerces teóricos do paradigma do conflito. Como exceção, aponta-se o artigo dos pesquisadores Cardelli e Elliot (2012), que apresentam uma análise mais sistêmica das boas práticas, ancorada no paradigma do consenso, e acenam para a emergência dos estudos sobre as escolas eficazes.

Revela-se no contexto brasileiro uma situação dicotômica: por um lado, agências multilaterais e governantes incentivam o desenvolvimento de boas práticas para a melhoria dos indicadores de desempenho; por outro, importantes pesquisadores criticam essas abordagens, pois as consideram estratégias neoliberais de *accountability*, vinculadas a interesses econômicos. Portanto, não há produção científica advinda das universidades que aprofunde e avance no estudo das boas práticas, uma vez que, com rara exceção, estas não consistem em um tema de interesse nas pesquisas realizadas na comunidade científica na área da educação.

Em Portugal, artigos que fazem referência às boas práticas sinalizam enfoques teóricos mais abrangentes que os brasileiros. Evidenciou-se preocupação por parte de importantes pesquisadores com o estudo das boas práticas escolares sob diferentes perspectivas (BENAVENTE, 2001; FERNANDES, 2007), coexistindo abordagens positivas e negativas em torno da associação entre as boas práticas e as avaliações em larga escala. Nesse contexto, os estudos de Fernandes (2007) superaram o maniqueísmo progressista-neoliberal e indicam pistas para a melhoria da aprendizagem. No entanto, da mesma forma que no Brasil, existe acentuada crítica à associação das boas práticas escolares aos indicadores de desempenho, vinculando-as com as orientações das agências multilaterais e as estratégias neoliberais (PACHECO, 2009; BARROSO, 2013), embora, em alguns casos, se constate uma apropriação das boas práticas em enfoques voltados para uma escola mais democrática (BENAVENTE, 2010).

Por meio da análise dos artigos produzidos na Espanha, observa-se uma ascendente preocupação com a identificação e a análise das boas práticas escolares, bem como com o estudo

das escolas eficazes (MURILLO TORRECILLA, 2005; ESCUDERO MUÑOZ, 2009; REBOLLO CATALÁN et al., 2012; RAMOS CORPAS; CASTILLO GARCÍA, 2013; SAAVEDRA MACÍAS et al., 2013). São estudos sistêmicos, tecnicamente mais avançados em relação aos luso-brasileiros, na medida em que evidenciam critérios técnicos de classificação e categorização das boas práticas escolares. Desse modo, o contexto científico espanhol destoa do luso-brasileiro, sendo possível encontrar, nos artigos espanhóis, tanto influência de orientações mais técnicas, quantitativas, que incorporam, em muitas situações, positivamente, as propostas das agências multilaterais, quanto influência de aspectos mais subjetivos, qualitativos, envolvendo discussões de ordem política e ideológica, dentro de um marco teórico mais amplo, que compreende a construção de uma escola eficaz e a eficácia das políticas voltadas para a aprendizagem.

Apesar do risco de certo reducionismo diante da riqueza de dados e abordagens existentes nos estudos analisados, conclui-se que no contexto ibero-americano predominam duas tendências de análise das boas práticas escolares para a melhoria da educação, que, em termos epistemológicos, são antagônicas. A primeira, amparada no paradigma do consenso, acena para a emergência dos estudos proativos, direcionados para a garantia do direito à educação por meio do aprimoramento das estratégias de aprendizagem, que foram englobados neste artigo, para fins didáticos, como estudos voltados para a eficácia escolar, criticados e rotulados como pertencentes ao paradigma tecnocrático-positivista, que se enquadraria no chamado “neotecnicismo” (FREITAS, 2012, p. 383). A segunda tendência, ancorada no paradigma do conflito, sustenta-se em uma abordagem teórico-crítica, muitas vezes radical, que considera as boas práticas como estratégias que, no bojo da avaliação estandardizada, seriam reflexo de iniciativas neoliberais e que, portanto, deveriam ser ignoradas, combatidas ou simplesmente não estudadas ou ressignificadas.

Contudo, para além da relação maniqueísta que existe entre uma separação entre o bem e o mal, ou de um pseudoconfronto ético entre neoliberais e progressistas, ou ainda da hipervalorização epistêmica da crítica às

políticas neoliberais e à atuação das agências multilaterais no campo das políticas educativas, o presente artigo permite constatar, além das fronteiras do Brasil, a existência de comunidades epistêmicas no espaço ibero-americano, principalmente na Espanha, com alguns poucos autores em Portugal, que, embora não hegemônicas, produzem conhecimento científico sobre as boas práticas escolares como estratégias para a melhoria da educação básica, manifestada na latente preocupação de pesquisadores em encontrar alternativas para a melhoria da aprendizagem e a construção de uma escola eficaz na consecução de seus objetivos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília, DF: Unesco; MEC, 2003.
- BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação: Temas e Problemas*, Évora, v. 12, n. 13, p. 13-26, 2013.
- BENAVENTE, A. Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 27, p. 99-123, set/dez. 2001.
- _____. A educação na luta contra a exclusão e pela democracia. Entrevista de Manuel Tavares com Ana Benavente. *Revista Lusófona de Educação*, n. 16, p. 133-148, 2010.
- BRASIL. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Planos e Metas Compromissos Todos pela Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a.
- _____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília, DF: Inep, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília, DF: Inep, 2010.
- CAMPOS, R. F. *Fazer mais com menos: gestão educacional na perspectiva da Cepal e da Unesco*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005.

CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.

CARVALHO, L. M. Mútua vigilância organizada. *Educação: Temas e Problemas*, Évora, v. 12/13, p. 61-76, 2013.

CASASSUS, J. Ver el caballo de Troya: la desigualdad en la calidad de la educación. *Revista Docencia*, Santiago de Chile, n. 44, p. 65-74, set. 2011.

COELHO, I.; SARRICO, C.; ROSA, M. J. Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, v. 7, n. 2, p. 56-67, abr./jun. 2008.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Invertir mejor, para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe*. Santiago de Chile: Cepal; Unesco, 2005.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Unesco, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Editorial. *Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior*, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 7-10, mar. 2012.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 13, n. 3, p. 107-141, 2009.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, set./dez. 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, L. C. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: Anped, 2004.

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

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL. Ministério da Educação. *Aprova Brasil: o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Brasília, DF: Unicef; MEC, 2007.

_____. *Redes de aprendizagem, boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília, DF: Unicef; MEC, 2008.

GAITAS, S.; SILVA, J. C. “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., de 4 a 6 de fevereiro 2010, Portugal. *Actas...* Portugal: Universidade do Minho, 2010.

JUSTINO, D.; BATISTA, S. Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação: Temas e Problemas*, Évora, v. 12/13, p. 41-60, 2013.

LUZÓN, A. et al. Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria: una mirada desde la experiencia. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, v. 13, n. 3, p. 216- 238, 2009.

MACDONALD, B. Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MARTINS, E. C. C. *Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

MARTINS, J. S. O mal-estar da escola: uma tematização a partir de nossas “melhores” intervenções pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: Anped, 2008.

MUIJS, D. La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2003.

MURILLO TORRECILLA, F. J. La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2005.

MURILLO TORRECILLA, F. J.; HERNÁNDEZ CASTILLA, R. La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 15, n. 3, p. 3-8, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação brasileira. *Linhas críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 22, n. 1, p. 105-143, 2009.

PARANDEKAR, S.; OLIVEIRA, R.; AMORIM, E. (Org.). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. Brasília, DF: Inep, 2008.

RAMOS CORPAS, M. J.; CASTILLO GARCÍA, M. Buenas prácticas en los institutos de educación secundaria: una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, n. 18, p. 1-10, mayo 2013.

REBOLLO CATALÁN, M. A.; PIEDRA de La QUADRA, J.; SALA, A.; SABUCO CANTÓ, A.; SAAVEDRA MACÍAS, J.; BASCÓN DÍAZ, M. La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, p. 129-152, mayo/ago. 2012.

RICOY, M. C.; COUTO, M. J. V. S. As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 897-912, out./dez. 2014.

RITACCO REAL, M. J.; AMORES FERNÁNDEZ, F. J. Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 15, n. 3, p. 117-137, 2011.

SAAVEDRA MACÍAS, F. J.; BASCÓN DÍAZ, M. J.; PRADOS GALLARDO, M. de M.; DEL MAR, M.; SABUCO CANTÓ, A. Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas: una propuesta innovadora. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 17, n. 1, p. 201-220, ene./abr. 2013.

SANDER, B. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984.

_____. *Gestão educacional: concepções em disputa*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2009.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.

TINOCO, D. dos S. Análise sequencial de políticas públicas nas abordagens da ciência política e da gestão (Management). *Cadernos Ebape.br*, v. 8, n. 1, p. 184-197, 2010.

TORRES, L. L. Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação: Temas e Problemas*, Évora, v. 12, n. 13, p. 143-156, 2013.

VIVIANI, L. M. Formação de professoras e escolas normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 201-213, maio/ago. 2005.

WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. O programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (Preal) e a política de formação docente no Brasil na década 90. In: REUNIÃO DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais... Caxias do Sul*, 2012. p. 1-17.

EDIVALDO CESAR CAMAROTTI MARTINS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2013-2015). Supervisor de Ensino da Secretaria Estadual de Educação, na Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista; São João da Boa Vista, São Paulo, Brasil
edivaldocmartins@gmail.com

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil. Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
adolfo.calderon@pq.cnpq.br

Recebido em: NOVEMBRO 2014

Aprovado para publicação em: MARÇO 2015

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E INSTITUCIONAL: PERFIL DA PRODUÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

MARIA ANGÉLICA PEDRA MINHOTO

RESUMO

Este artigo apresenta análise da produção na área da política educacional, realizada em Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, com foco na avaliação em larga escala e institucional. Foram examinados resumos de 81 teses e dissertações elaboradas no período de 2000 a 2010. Observou-se interesse crescente nessa temática, ainda que muito incipiente e disperso entre os programas de pós-graduação, as linhas de pesquisa e os orientadores. Foi constatada a inexistência de estudos comparados, tanto em nível nacional como internacional, bem como grande concentração de estudos nas regiões Sudeste e Sul, reiterando a presença de diferenças na produção e distribuição de conhecimento na área da educação. Identificaram-se problemas na redação dos resumos, pela pouca objetividade e ausência de informações básicas. Poucos mencionam referenciais teóricos, indicando fragilidade na produção de conhecimento na área diante do vigor das políticas em avaliação educacional.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA •
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • AVALIAÇÃO DA PÓS-
-GRADUAÇÃO • PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de la producción en el área de la política educacional, realizada en Programas brasileños de Postgrado en Educación, que enfocan la evaluación en larga escala e institucional. Se examinaron resúmenes de 81 tesis y disertaciones elaboradas en el periodo del 2000 al 2010. Se observó un creciente interés en dicha temática, aunque muy incipiente y disperso entre los programas de postgrado, las líneas de investigación y los tutores. Se constató la inexistencia de estudios comparados, tanto a nivel nacional como internacional, así como una gran concentración de estudios en las regiones Sudeste y Sur, reiterando la presencia de diferencias en la producción y distribución de conocimiento en el área de la educación. Se identificaron problemas en la redacción de los resúmenes, en función de la poca objetividad y ausencia de informaciones básicas. Pocos mencionan referentes teóricos, indicando fragilidad en la producción de conocimiento en el área frente al vigor de las políticas en evaluación educacional.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN EN LARGA ESCALA • EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • EVALUACIÓN DEL POSTGRADO • PRODUCCIÓN TÉCNICO-CIENTÍFICA.

ABSTRACT

This article analyzes the production in the area of educational policies, conducted in Brazilian Graduate Programs in Education, focusing on large-scale and institutional evaluation. Eighty-one theses and dissertations, developed during the period from 2000 to 2010 were examined. Growing interest in this topic was observed, although in the early stages and dispersed among the graduate programs, research lines and advisors. No comparative studies were found, either at the national or the international levels. In addition, a large concentration of studies in the southern and southeastern regions was found, reiterating the presence of differences in the production and distribution of knowledge in the area of education. Problems in the texts of the abstracts were identified regarding the scarce objectivity and lack of basic information. Few studies indicate theoretical references, showing weakness in the production of knowledge in the area in the face of the strength of educational evaluation policies.

KEY WORDS LARGE-SCALE EVALUATION • INSTITUTIONAL EVALUATION • GRADUATE PROGRAM • TECHNICAL-SCIENTIFIC PRODUCTION.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar resultados parciais de uma pesquisa interinstitucional, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Produzida por docentes e estudantes de seis instituições públicas de ensino superior, situadas em cinco estados do país, a pesquisa teve como propósito descrever os principais traços da produção de conhecimento em política educacional, realizada em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) brasileiros. O grupo partiu do suposto de que revisões sistemáticas e frequentes do estado da arte em determinada área do conhecimento são fundamentais para o próprio desenvolvimento da área, pois permitem identificar as tendências da produção de forma representativa, manter relação com levantamentos anteriores e, portanto, avaliar o avanço na produção do saber, além de destacar os métodos e as referências teóricas mais utilizados, os objetos mais frequentes de interesse, bem como as lacunas da produção. Nesse sentido, um dos objetivos específicos da pesquisa foi o

de caracterizar temas, problemas, procedimentos de método e regiões brasileiras estudadas que têm mobilizado a área da política educacional na pós-graduação brasileira.

Pondera-se, entretanto, que estudos caracterizados como *estado da arte* apresentam algumas limitações, ainda mais quando fundamentados em informações constantes tão somente de resumos dispostos em bancos de dados específicos, como é o presente caso, que tem como fonte primária o banco de teses da Capes. Além das normas estabelecidas pela agência, relativas à extensão, à forma e ao conteúdo desses pequenos textos, essa produção também padece em virtude da natureza textual e da qualidade do material encontrado, como se verá mais adiante. Por fim, tal como ocorre em qualquer operação analítica, destaca-se ainda que tal trabalho é subjetivamente permeado, visto que, em certa medida, as “lacunas, ambiguidades, singularidades [presentes nos resumos], são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz” do material (FERREIRA, 2002, p. 269).

Para compor o *corpus* de análise, foram selecionadas todas as teses e dissertações produzidas no período de 2000 a 2010, no âmbito de PPGs, com nota de avaliação Capes igual ou superior a cinco no triênio 2008-2010. Os programas selecionados estão nas seguintes instituições de ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos); Universidade de São Paulo (USP); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Pelotas (UFPe); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-Marília); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); e Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

Nota-se que, entre essas instituições, cinco são confessionais, quatro são públicas estaduais e 11 são públicas federais, conferindo às instituições públicas a proporção de dois terços dos PPGEs mais bem avaliados no triênio, sendo o outro terço das confessionais. Quanto à localização, 13 instituições situam-se na região Sudeste, com seis no estado de São Paulo, quatro no do Rio de Janeiro, duas em Minas Gerais e uma no Espírito Santo; cinco na região Sul, sendo quatro no Rio Grande do Sul e uma no Paraná; uma no Nordeste, no Rio Grande do Norte, e uma no Centro-Oeste, em Goiás.

Em 2012, foi realizada coleta no banco de teses da Capes e levantados 1.283 trabalhos classificados pelos pesquisadores em nove eixos temáticos.¹ A primeira fase da coleta de dados teve por base uma classificação prévia de temas descrita no projeto submetido às agências de fomento, em 2011. Ao longo do levantamento, os pesquisadores realizaram análise preliminar dos resumos e palavras-chave encontrados, com o objetivo de eliminar os estudos que não versavam sobre políticas educacionais, tomando como referência a distinção feita por Martins (1993) entre educação e política educacional, que entende a última como conjunto de propostas que dão organicidade ao processo de escolarização direcionado às instituições de ensino.

A análise revelou a inadequação dos parâmetros de busca e seleção, definidos inicialmente no projeto, o que levou o grupo a rever a classificação preliminar dos eixos e estabelecer outros parâmetros para definição de temas e palavras-chave. Como consequência, reiniciou-se a coleta no banco da Capes, atendendo aos novos parâmetros definidos, e só então foram selecionados e posteriormente organizados em nove eixos temáticos os 1.283 trabalhos. Os eixos são: organização, planejamento, administração e gestão da educação; avaliação em larga escala e avaliação institucional; qualidade da educação e do ensino; Estado e reformas educacionais, neoliberalismo na educação, terceiro setor e organizações sociais na educação, análise e avaliação de políticas educacionais; políticas de formação de professor e carreira docente; financiamento da educação e controle social do financiamento da educação; abordagens teórico-metodológicas

¹ Na divulgação inicial de resultados parciais da pesquisa em anais de eventos e em artigo publicado em revista indexada (2014), foi informado o total de 1.305 trabalhos, todavia, durante revisão final, observou-se que 22 trabalhos computados foram apresentados em programa de pós-graduação de outras áreas que não a da educação, sendo, portanto, descartados.

em pesquisas sobre políticas educacionais; análise e avaliação de programas e projetos no campo educacional; e políticas inclusivas.

Em relação à forma de organização dos trabalhos, vale destacar a decisão do grupo de não classificá-los por níveis, etapas ou modalidades de ensino, mas por eixos temáticos, considerando a incidência, o alcance e a transversalidade das políticas educacionais sobre o sistema e as redes de ensino do país.

Neste artigo, o foco da análise está circunscrito ao eixo *avaliação em larga escala e avaliação institucional*, composto por um conjunto de 81 teses e dissertações, representando 6,2% do total de estudos coletados. Além da observância em relação à procedência dos trabalhos aos PPGs previamente definidos, as palavras-chave que balizaram a coleta e posteriormente contribuíram para a organização dos trabalhos nesse eixo foram as seguintes: política educacional; política educação; avaliação educacional; avaliação da educação; avaliação na educação; avaliação em educação; avaliação externa; avaliação institucional; avaliação em larga escala; avaliação de larga escala; exame nacional; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Prova Brasil; Provinha Brasil.

Dado que a avaliação é parte constitutiva dos processos de política pública e, portanto, tema recorrente das agendas de governo, bem como de interesse de pesquisas em nível de pós-graduação, é imprescindível evidenciar os critérios usados para o agrupamento dos trabalhos em torno do eixo *avaliação em larga escala e avaliação institucional*, em vista do material encontrado no sítio da Capes e também de sua organização nos vários eixos temáticos definidos no projeto, já que muitos agregam teses e dissertações consideradas pertencentes à grande área de avaliação em política educacional, porém com características e especificidades próprias.

Em relação ao grande campo da avaliação em políticas e educação, a análise permitiu observar aspectos similares na definição e constituição de objetos de estudos, o que tornou possível sua agregação. Inicialmente, notou-se a existência de focos distintos de avaliação em “políticas”, “programas” e “projetos” educacionais. Tomou-se como base a conceituação de Rua (1997, p. 2), em que são definidos:

Programa como um conjunto de ações e estratégias gerais que expressam os objetivos de uma determinada política, usualmente estruturados em um conjunto de projetos específicos; projetos – consistem numa ação planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades e desenvolvida num determinado local, com público alvo, tempo de duração e recursos limitados. Já as políticas públicas compreendem um conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores.

Tendo em vista tal definição, foram agregados no eixo *análise e avaliação de programas e projetos no campo educacional* os trabalhos cujos objetivos estavam primordialmente circunscritos à análise da eficácia e/ou eficiência e/ou efetividade e/ou impacto de programas ou projetos educacionais específicos, tais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a Escola de Tempo Integral, o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Universidade para Todos (ProUni), entre outros. Em relação aos trabalhos de avaliação classificados no eixo *Estado e reformas educacionais*, os estudos caracterizam-se pela análise de políticas educacionais amplas, que consideram os processos políticos que permeiam as agendas e propostas de governos, com a participação de vários sujeitos sociais, tais como a avaliação das reformas do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos; a apreciação da implementação de propostas curriculares, em diferentes estados e municípios; a expansão do ensino superior; etc.

Quanto ao eixo *qualidade da educação e do ensino*, os trabalhos arrolados agregam-se fundamentalmente em torno da análise do conceito de qualidade na educação e no ensino, ora versando sobre temas e problemas teóricos – como o sentido público da qualidade, o conceito de qualidade social da educação, a concepção de qualidade nas diferentes etapas, **níveis** e redes de ensino, o conceito de excelência em educação, os princípios do processo de acreditação de instituições, a definição de qualidade total em educação –, ora procedendo a análises de dados, como a relação entre a qualidade da

educação e diferentes fatores que medeiam o processo de ensino e aprendizagem de alunos nas escolas e salas de aula, as práticas de ensino e gestão, o currículo, a composição de turmas, etc. Em suma, o tema central desses estudos é a busca pela conceituação da qualidade da educação e do ensino, sob diferentes plataformas de análise.

Há também nos eixos *políticas de formação de professor e carreira docente, financiamento da educação e políticas inclusivas* teses e dissertações que, em certa medida, analisam e avaliam políticas, programas e projetos específicos das referidas áreas temáticas. Entretanto, quando considerada a distinção entre o tema principal e o tema secundário dos trabalhos, definiu-se pela classificação nos eixos mencionados.

Em relação ao eixo *avaliação em larga escala e avaliação institucional*, os estudos foram agregados em torno do propósito de analisar iniciativas de aferição externa e padronizada do rendimento escolar, nos diferentes níveis e etapas de ensino, relacionadas a estudos de contexto, e realizadas sob a responsabilidade dos governos estaduais, municipais ou federal, ainda que sejam iniciativas distintas, que apresentem população-alvo, abrangência geográfica, metodologias e propósitos específicos, tais como Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), entre outras. Foram agregados também a esse eixo os trabalhos que tiveram como propósito o estudo de iniciativas específicas de autoavaliação em instituições de ensino, em vista de seus processos de organização, gestão e funcionamento, bem como de seus resultados em relação a metas previamente estabelecidas, em geral levadas a cabo por vários segmentos da comunidade escolar. Além disso, foram igualmente reunidos no eixo os estudos que buscaram analisar a articulação desses processos de avaliação, teórica e praticamente.

Tendo sido feitos os esclarecimentos e as distinções iniciais, o presente artigo desdobra-se em mais três partes. A seguir, discute-se a estruturação do campo da política de avaliação em larga escala e de avaliação institucional, no Brasil. Posteriormente, são apresentados os resultados da pesquisa,

em relação ao eixo temático em tela, de forma agregada, isto é, tecendo considerações gerais, sem distinção específica sobre os diferentes focos de avaliação presentes no eixo, com o intuito de evidenciar tendências e lacunas. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre os dados apresentados, indicando novas possibilidades e necessidades para a área.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL

As iniciativas de avaliação em larga escala, subordinadas a políticas de aferição do desempenho de sistemas e redes de ensino, são recentes no país, datando do final da década de 1980, com a realização do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep), precursor do atual Saeb (BONAMINO; FRANCO, 1999). A justificativa para a realização dessa iniciativa foi a necessidade de se aprofundar o entendimento sobre o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em escolas públicas, até então monitorado pelas taxas de repetência e evasão escolar e pelo índice de conclusão ao final das diferentes etapas da educação básica. Além disso, havia o propósito de auxiliar na definição de novas formas de intervenção educacional, voltadas para a alteração do quadro preponderante do que se tem convencionalmente chamado de “fracasso escolar”. Bonamino e Franco (1999), ao estudarem o processo de institucionalização do Saeb, recuperam os questionamentos de alguns intelectuais brasileiros que, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, colocam em xeque as metodologias de apuração das estatísticas oficiais, provocando a adoção de novos modelos de diagnóstico e modificações nos procedimentos estatísticos do Ministério da Educação (MEC).

Vale lembrar que a centralidade dos debates sobre o desempenho dos estudantes entre os educadores, após 30 anos de ditadura militar, teve por base a defesa do direito à educação, da gestão democrática nas escolas e da necessidade de reorganização do ensino básico no sentido de tornar possível a formação para o exercício pleno da cidadania, com amplo acesso aos conhecimentos socialmente valorizados. No final dos anos 1980, o objetivo dessa primeira iniciativa de avaliação externa foi, portanto, levantar dados sobre o desempenho dos

estudantes, em diferentes áreas do saber e etapas de ensino, para mapear suas dificuldades e conhecer os fatores a ele associados. Os resultados dessa avaliação consolidaram a urgência da implementação de uma política abrangente de avaliação externa para a educação nacional (WAISELFISZ, 1991).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9394/96), foram oficializados os procedimentos de avaliação externa, com o objetivo de induzir e cobrar dos sistemas de ensino um padrão mínimo de qualidade (art. 9º). À União ficou determinado que assegurasse um

[...] 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 do ensino. (BRASIL, 1996, art. 9º)

Cury (1998), ao analisar as perspectivas e mudanças subjacentes à LDB, identifica uma tendência regressiva em relação à histórica luta da sociedade civil organizada pela consolidação de um sistema nacional de educação. Nas palavras do autor, o espírito da LDB “vai da negação de um sistema nacional de educação à afirmação de um sistema nacional de avaliação” (CURY, 1998, p. 76).

De lá para cá, tem sido possível notar a multiplicação de iniciativas de avaliação externa, no Brasil, propostas pelas diferentes esferas da administração pública, bem como para os diferentes níveis de ensino (LOPES, 2007; BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004; MINHOTO, 2013). De forma concomitante, o governo federal passa a adotar uma política de terceirização de inúmeros serviços públicos, tendo inclusive instituído um ministério, entre 1995 e 1998 (Mare),² cujo objetivo era o de reformar e “modernizar” as atividades exercidas pelo governo, de modo que sua função não mais se caracterizasse pela execução, mas sim pela gestão e avaliação dos serviços públicos, passando de uma administração burocrática a uma administração gerencial (PEREIRA, 1996).

Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 46),

[...] a avaliação assumiu basicamente as características de *accountability*:³ uma forma tecnocrática de valorar e um

2 Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

3 Termo em inglês sem tradução exata para o português, que se refere, na administração pública, à criação de mecanismos de controle burocrático que visam tornar efetiva a responsabilidade de servidores públicos, bem como prestar contas em relação às suas ações. Termo polissêmico, tem ampliado, nas últimas décadas, seu escopo e sentido, como se pode observar no estudo de Mulgan (2000), ao mostrar que, para além do senso comum de “prestar contas”, *accountability* tem sido usado para conceituar aspectos internos à conduta pública, relacionados às instituições que controlam tal conduta, aos meios para que o funcionalismo se comprometa com os interesses públicos e ao diálogo democrático entre os cidadãos, o que amplia a definição de Dias Sobrinho (2002).

procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre a *accountability* e a ideologia da eficiência.

Nota-se que, no atual “ramo” das avaliações em larga escala, a elaboração e operacionalização das iniciativas também foram terceirizadas e passaram a ser capitaneadas por profissionais cuja formação pouco ou nada se relaciona à área da educação. Vê-se instalar entre os governos a demanda por serviços de avaliação que exigem conhecimentos técnicos específicos, contribuindo para a formação de um mercado de avaliação educacional amplamente mediado pela lógica dos negócios (MINHOTO, 2008).

Pode-se afirmar, também, que é recente a instalação de políticas sistêmicas de avaliação institucional no Brasil. Os complexos procedimentos relativos à autoavaliação das instituições de ensino ainda precisam ser efetivamente incorporados, a despeito da indução operada pelos governos tanto no ensino superior quanto na educação básica. No ensino superior, tal indução tornou-se evidente no início da década de 1990, quando o governo federal estabeleceu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Essa iniciativa teve como fundamento a autoavaliação, conduzida pelas próprias instituições, no sentido de qualificar, de forma ampla, as diversas dimensões da vida acadêmica, respeitando a autonomia universitária e institucional, sendo sua adesão voluntária, sem caráter punitivo ou de premiação como consequência dos resultados obtidos (MINHOTO, 2013).

Entretanto, o Paiub foi paulatinamente esvaziado, a partir de meados dos anos 1990, em vista da implementação do Exame Nacional de Curso (ENC), vulgarmente conhecido como “Provão”, que passou a privilegiar exclusivamente a aferição do desempenho dos estudantes, deixando de contemplar os meandros estruturais que fazem parte do cotidiano das instituições (DIAS SOBRINHO, 2002). Mais recentemente, em 2004, por pressão das instituições superiores de ensino, o governo federal aboliu o ENC e instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que, em contraste com a política anterior, voltou seu foco também à avaliação institucional.

Em relação à educação básica, políticas sistêmicas de avaliação institucional começaram a ganhar maior visibilidade a partir dos anos 2000. Em geral, trata-se de programas conduzidos por governos estaduais e municipais, responsáveis pela oferta desse nível educacional, sendo em alguns casos apoiados por organizações da sociedade civil. Algumas iniciativas em diferentes estados e municípios ocorrem na rede estadual do Ceará, a partir de 2000; em Igrejinha (RS), em 2002; na rede estadual do Paraná, em 2004; em Suzano (SP), em 2006; em Campinas (SP), em 2007; em Amparo (SP), em 2010; no Rio Grande do Sul, em 2012; em Cuiabá (MT), em 2013; em Blumenau (SC), em 2014; entre outros.⁴ Também é possível verificar a indução de iniciativas mais sistemáticas de avaliação institucional, nos estados e municípios, por meio de programas de capacitação para gestores da educação básica, como é o caso do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), existente desde o final da década de 1990,⁵ e da utilização de materiais de ampla difusão pública, como os “Indicadores da Qualidade na Educação” (Indique).

De acordo com Ribeiro e Gusmão (2010), o Indique foi publicado em 2004 e organizado pela Ação Educativa – uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em São Paulo em 1994 –, em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep) e o MEC. Com base na legislação educacional brasileira e em discussões com várias entidades do setor, entre elas a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Consed, o material consiste em

[...] uma proposta metodológica participativa e em um sistema de indicadores por meio dos quais a comunidade avalia a situação de diferentes aspectos da escola, identifica prioridades, estabelece um plano de ação e implementa e monitora ações voltadas à qualidade na educação. (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010, p. 825)

No sítio eletrônico da Ação Educativa é possível acessar estudo que relata a abrangência do uso do Indique como instrumento de avaliação institucional em nove secretarias de

4 Para mais informações, ver: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20000217/do20000217p01.pdf>>; <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/laboratorio/banco_de_experiencias/avaliacao_e_resultados_educacionais/2006/IgrejinhaRS06.pdf>; <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=95>>; <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-institucional/index.php>>; <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/seap.jsp?ACAO=acao1>>; <<http://www.cuiaba.mt.gov.br/secretarias/educacao/avaliacao-institucional-apresenta-resultado-de-analise-do-ppp-das-escolas/4545>>; <<http://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semmed/educacao-prepara-avaliacao-institucional-da-rede-municipal-de-ensino48>>.

5 O Progestão foi desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em parceria com diversas secretarias estaduais e municipais de educação, desde o final da década de 1990, e oferece um módulo específico de avaliação institucional. Para mais informações, ver: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=645>>. Acesso em: 28 out. 2010.

educação situadas em diferentes regiões do Brasil: secretarias estaduais do Amazonas, da Bahia e do Rio de Janeiro e secretarias municipais de Guarulhos (SP), Ibitiara (BA), Ituiutaba (MG), Londrina (PR), São Felix (BA) e Suzano (SP).⁶

⁶ O estudo está disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/component/content/article/54-institucional/1512-indicadores-da-qualidade-na-educacao-balanco-de-resultados>>. Acesso em: 28 out. 2014.

O pouco tempo de existência dessas iniciativas parece contribuir para explicar a baixa frequência da produção de pesquisas em nível de pós-graduação na área, ainda que se reconheça, desde meados da década de 1980, no campo educacional, a necessidade de avaliações de monitoramento de sistemas e instituições de ensino em todo o país.

PESQUISAS SOBRE POLÍTICA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CARACTERÍSTICAS GERAIS

Neste item, alguns traços dos trabalhos selecionados na pesquisa e categorizados no eixo *avaliação em larga escala e avaliação institucional* serão analisados, a fim de se delinearem as características que têm configurado o campo, ao longo do período 2000-2010. Para tanto, foram conduzidas análises comparativas, principalmente em face de um recente trabalho organizado por Bauer e Reis (2013) sobre a produção teórica em avaliação de sistemas educacionais no Brasil, no período de 1988 a 2011, dada a similaridade em relação ao objeto deste estudo e à metodologia adotada, visto que as autoras também mapearam a produção acadêmica, por meio do estudo de teses e dissertações, selecionando igualmente os resumos dos trabalhos no Banco de Teses da Capes.⁷

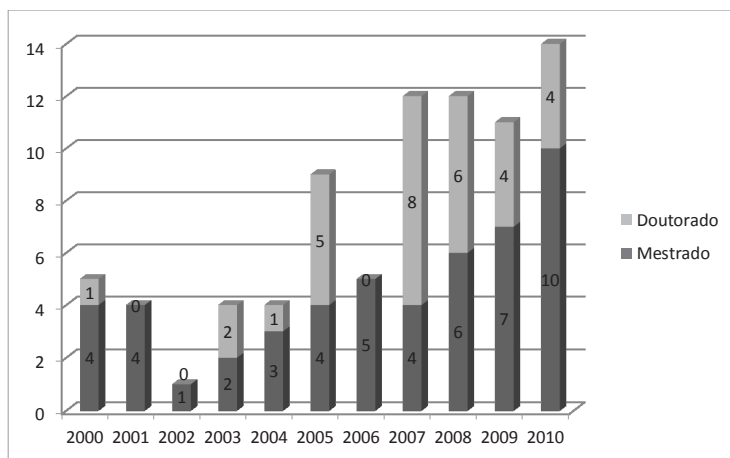
⁷ Para tal levantamento, Bauer e Reis (2013) utilizaram 20 descritores, enquanto a presente pesquisa empregou 14.

As informações contidas no banco de dados desta pesquisa foram sistematizadas com o objetivo de informar as principais características dos trabalhos produzidos no período 2000-2010 sobre a temática da *avaliação em larga escala e avaliação institucional* nos programas de pós-graduação que compõem a pesquisa. Dos 81 trabalhos selecionados, 50 são dissertações e 31 são teses, em uma proporção de 0,62 trabalhos de mestrado e 0,38 de doutorado. Durante o período em tela, é possível afirmar que a produção se intensificou recentemente, visto que mais de 60% dos trabalhos foram defendidos nos últimos quatro anos (2007-2010), com destaque para 2010. Prevaleram o maior número e o crescimento das dissertações, sendo que em 2001, 2002 e 2006 não houve

produção de teses sobre a temática. Entretanto, também nos últimos quatro anos da série, foi possível notar tendência positiva para a produção de teses, tendo os anos de 2005 e 2007 apresentado número maior de teses do que de dissertações. Esse crescimento indica tendência já observada por Macedo e Sousa (2010) ao estudarem o estado da arte da pesquisa em educação no Brasil. As autoras afirmam que

[...] como vem ocorrendo desde 1965, a produção de dissertações e teses cresceu ao longo do último triênio. A maior parte dela ainda se dá em instituições federais, especialmente no que concerne aos cursos de doutorado. (MACEDO; SOUSA, 2010, p. 168)

GRÁFICO 1: Número de titulados, segundo nível e ano da defesa



Fonte: Banco de dados da pesquisa interinstitucional. (Gráfico elaborado pela autora).

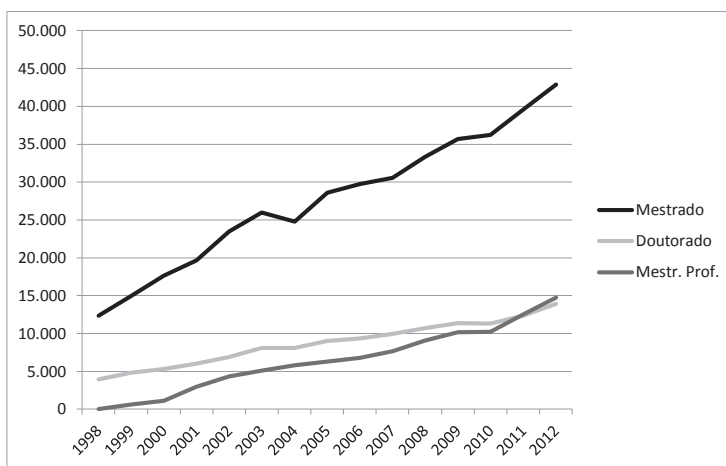
De forma semelhante, a pesquisa organizada por Bauer e Reis (2013) analisou a produção da área entre 1988 e 2011 e selecionou 294 trabalhos, assim distribuídos: 78,2% de dissertações de mestrado; 15% de teses de doutorado; e 6,8% de mestrados profissionalizantes. Com uma amostra muito superior à desta pesquisa, seja pelo recorte temporal (que foi de 24 anos de produção, em vista dos 11 anos analisados neste estudo), seja pela quantidade de programas de pós-graduação (71 programas), não são só restritos à área da educação, em 76 diferentes instituições (em vista dos 17 PPGEs

selecionados por esta pesquisa), pode-se notar a prevalência ainda maior da produção em nível de mestrado.

Além disso, sobre as características da distribuição temporal dos estudos, as autoras mostram que as primeiras iniciativas de avaliação de sistemas, apesar de terem ocorrido no final dos anos 1980 e início dos 1990, passaram a ser foco de estudos na pós-graduação apenas em fins de 1990. A produção se intensificou nos anos 2000, atingindo seu auge em 2010 – exatamente o mesmo pico identificado na amostra aqui analisada –, mas primordialmente em nível de mestrado, já que a produção de teses é pontual, tendo sido a primeira defendida em 1999, segundo as autoras.

É preciso considerar, no entanto, que o grande número de cursos de mestrado aumenta a possibilidade de acesso dos estudantes a esse nível da pós-graduação e sua titulação que é, em termos de frequência, muito superior à frequência de doutorado, conforme se observa no Gráfico 2, extraído do sítio da Capes.

GRÁFICO 2: Distribuição de titulados, segundo nível, no período de 1998 a 2012



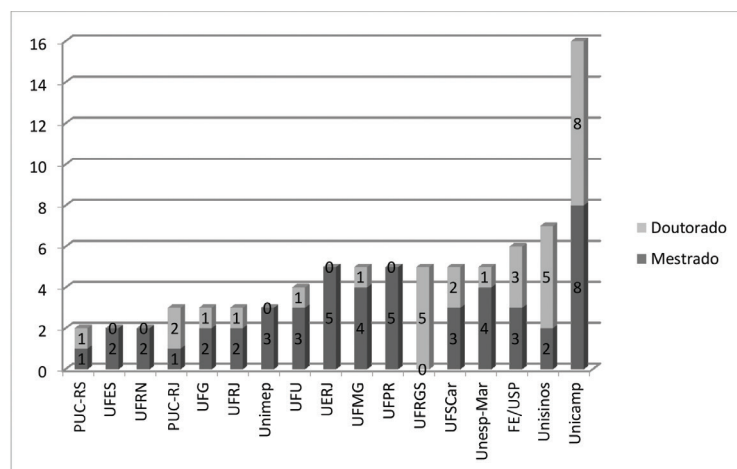
Fonte: Base de dados Geocapes (BRASIL, 2012). Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/>>. Acesso em: 28 out. 2014. (Gráfico elaborado pela autora).

O número total de titulados da série histórica referente ao período 1998-2012, presente no sítio da Capes, distribuiu-se, por nível, em 72,2% de mestres, 22,8% de doutores e 5,1% de mestres profissionais. Nota-se que o comportamento dos

balanços realizados sobre a produção na temática varia em relação aos dados gerais da Capes. O estudo aqui apresentado, que tomou por base os PPGs mais bem avaliados no triênio 2008-2010, revela uma produção de teses que se apresenta em maior proporção (38%) do que o balanço realizado por Bauer e Reis (2013) em um universo muito mais abrangente, cuja proporção de teses é de 15%. Esses dados reforçam ainda mais as conclusões de Macedo e Sousa (2010), no que concerne às características da produção em nível de doutorado, em geral fortemente estabelecida em instituições públicas de ensino.

Dos 17 PPGs que atenderam aos critérios desta pesquisa, todos apresentaram ao menos duas produções sobre a temática, no período, sendo que cinco programas tiveram apenas dissertações (Ufes, UFRN, Unimep, UERJ e UFPR), um apenas teses (UFRGS) e um com mais teses do que dissertações (Unisinos), conforme evidenciado no Gráfico 3.

GRÁFICO 3: Número de titulados, segundo o nível e instituição



Fonte: Banco de dados da pesquisa interinstitucional. (Gráfico elaborado pela autora).

Destaca-se a ampla produção da Unicamp sobre o tema, com oito teses e oito dissertações, representando 20% do total de trabalhos classificados no eixo temático. Vale destacar que, entre as 1.283 teses e dissertações que compõem o banco de dados desta pesquisa sobre política educacional, a Unicamp aparece com 15% da produção, ou seja, 197 trabalhos no total.

A diferença dessas proporções obtidas pela Unicamp – 20%, no eixo em análise, e 15% sobre o total dos trabalhos coletados – confirma que seu PPGE vem de fato contribuindo bastante para a produção do conhecimento na área. No estudo de Bauer e Reis (2013), a maior parte da produção também está localizada em instituições públicas (65%), com destaque para as universidades federais (41,2%) e estaduais (23,5%), responsáveis igualmente por parte significativa da produção em nível de doutorado. Não foi possível verificar no estudo das autoras qual instituição se destaca na produção acadêmica sobre a temática.

Em relação aos orientadores, notou-se que 55 docentes foram responsáveis por levar à defesa 81 estudantes, entre mestres e doutores. Dentre os que se destacam com mais orientações estão: Sandra Maria Zákia Lian Sousa, da USP, com cinco orientações; Denise Balarine Cavalheiro Leite, da UFRGS, e Luiz Carlos de Freitas, da Unicamp, com quatro orientações cada; Francisco Creso Junqueira Franco Jr., da PUC-RJ; Maria Amelia Sabbag Zainko, da UFPR; José Dias Sobrinho, José Roberto Rus Perez e Mara Regina Lemes de Sordi, da Unicamp, com três orientações cada. Nota-se que todos os orientadores aqui mencionados são também autores de referência em vários trabalhos produzidos tanto no âmbito da pós-graduação, em especial sobre o tema da avaliação, como em produções divulgadas em revistas indexadas.

Dos 55 orientadores arrolados no eixo temático, apenas oito são responsáveis por 35% das orientações realizadas, sendo que quatro deles estão credenciados em uma mesma instituição de ensino, a Unicamp, fato que revela a constituição de uma identidade institucional (e de seu PPGE) em relação a essa área específica de conhecimento. Em outras instituições, por sua vez, essa identidade ainda não se caracterizou de forma explícita, seja pela baixa concentração de orientações por docentes, seja pela enorme dispersão nos temas de orientação, não configurando, portanto, o foco específico que caracteriza a pesquisa naquele programa.

Bauer e Reis (2013, p. 13) identificam 217 diferentes orientadores para os 294 trabalhos da amostra, o que dá em média 1,3 trabalho por orientador, uma dispersão relativamente superior

à encontrada nesta pesquisa, que foi de 1,5 trabalho por orientador. As autoras destacam que, entre os orientadores, apenas 38 foram responsáveis pela orientação de mais de uma produção e que 15 deles concentraram 23,5% da orientação das teses e dissertações, tendência similar à encontrada nesta pesquisa. Em relação à inserção profissional desses docentes, eles estão distribuídos nas seguintes instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), UFRJ, PUC-RJ, PUC-SP, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Unisinos, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unesp-Marília, Fundação Cesgranrio e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Distintamente do que foi aqui verificado, a Unicamp não apareceu com o mesmo relevo na pesquisa de Bauer e Reis (2013), ainda que, dos 16 trabalhos produzidos na Unicamp catalogados no eixo *avaliação em larga escala e avaliação institucional*, 12 tenham como tema central diferentes iniciativas de avaliação externa na educação básica e no ensino superior.

As autoras verificaram que, entre os 294 autores das teses e dissertações, apenas dez deram continuidade à temática da avaliação de sistemas educacionais no mestrado e no doutorado. No caso desta pesquisa, apenas um dos 80 diferentes autores seguiu na temática nos PPGes analisados.

Explorando ainda os aspectos gerais dos 81 trabalhos aqui arrolados, foi possível identificar uma relação de 40 linhas de pesquisa nas quais declararam vínculo os 81 mestres e doutores, o que de pronto parece revelar alta dispersão e baixa produção das linhas. Entre as linhas que se destacam com maior número de produções estão: “formação do professor, currículo e ensino superior” e “planejamento educacional, políticas e gestão educacional”, da Unicamp, cada uma com seis trabalhos vinculados; “Estado, sociedade e educação”, da FE/USP; “políticas de formação, políticas e gestão da educação”, da UFRGS; e “política educacional, administração de sistemas educativos e unidades escolares”, da Unesp-Marília, cada uma

com cinco trabalhos vinculados. Se, por um lado, essas cinco linhas concentram um terço da produção do eixo temático (27 trabalhos, em 12,5% das linhas arroladas no eixo), revelando tendência de agregação da produção, por outro, há quase o mesmo número de trabalhos (25) vinculados solitariamente a uma linha de pesquisa, isto é, em 62,5% das linhas há apenas a produção de um único trabalho classificado no eixo temático, no período, o que evidencia enorme dispersão e baixa produção em termos de linha de pesquisa no tema.

Sobre as linhas de pesquisa, Bauer e Reis (2013) apontam que as mais destacadas compreendem avaliação educacional (teoria e metodologia), currículo, política e gestão educacional e didáticas ou metodologias específicas de ensino, ligeiramente diferente do que foi aqui encontrado, uma vez que não se notou nos PPGs selecionados qualquer linha de pesquisa que mencionasse explicitamente em sua denominação a avaliação educacional e as didáticas ou metodologias específicas de ensino.

Se considerarmos que o principal propósito da pós-graduação *stricto sensu* é a formação de novos quadros para a pesquisa e de professores, que, em geral, irão atuar no ensino superior, uma das preocupações preponderantes deveria ser o fortalecimento das linhas de pesquisa, com o vínculo explícito da produção de docentes e discentes. Em geral, bons programas de pós-graduação estão alicerçados em linhas de pesquisa produtivas, do que derivam projetos desenvolvidos por seus pesquisadores (professores e estudantes), exprimindo com isso a relevância de sua produção científica e o conseqüente reconhecimento da área na Capes. Entretanto, como revela Borges-Andrade (2003, p. 160), em geral, as linhas de pesquisa têm sido:

[...] transformadas em formas de organizar uma apresentação ou rótulos, ao invés de descreverem programas estabelecidos ou grupos de pessoas qualificadas e conjuntos de atividades estruturados que levariam à consecução de um fim justificado. É bastante provável, além disso, que tais linhas de pesquisa, numa quantidade bastante significativa de casos, nunca tenham passado por instâncias de discussão e aprovação institucionais.

Nesta pesquisa, nota-se que a Unicamp é a instituição que mais se destaca na constituição de uma identidade na área específica de conhecimento. Contudo, cabe informar que o número de linhas de pesquisa registrado na Capes pode não refletir o número real de linhas presentes nos programas, tendo em vista a constatação de algumas incompatibilidades entre os dados coletados no banco de teses da Capes e o verificado nos *sites* das universidades envolvidas.⁸ No caso da Unicamp, por exemplo, observaram-se diferenças entre a denominação e número de linhas de pesquisa levantadas no banco de teses e os dados fornecidos pelo endereço eletrônico da universidade: das cinco linhas de pesquisa presentes no banco da Capes, somente “políticas públicas e educação” é citada na página eletrônica da Faculdade de Educação da Unicamp. O que se pretende aqui com esse alerta é chamar a atenção sobre alguns problemas detectados no banco de teses durante a realização da pesquisa, tendo em vista que se configura como principal fonte de informações sobre a produção da pós-graduação brasileira.

⁸ Pesquisa realizada nos *sites* dos programas em 23/10/2013.

A seguir, apresentam-se os dados sobre a distribuição dos trabalhos segundo o país estudado:

TABELA 1: Número de trabalhos por país estudado

PAÍS	NÚMERO	PORCENTAGEM
Argentina, Brasil, Chile, México	1	1,2
Brasil	78	96,3
Brasil, Argentina	1	1,2
Brasil, Portugal	1	1,2
Total	81	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa interinstitucional. (Tabela elaborada pela autora).

No que se refere ao país estudado, nota-se, na Tabela 1, que os trabalhos se voltaram eminentemente à realidade brasileira. A totalidade dos resumos de teses e dissertações selecionadas para o eixo temático menciona o Brasil como lócus de pesquisa. Os estudos comparados somam a diminuta quantia de três trabalhos, que representa 4% sobre o total do eixo, mas ainda maior do que a proporção encontrada no âmbito de todas as teses e dissertações que compõem o

banco de dados da pesquisa sobre política educacional: são 29 estudos comparados em 1.283, o que representa 2,2%. Esse dado mostra o baixíssimo interesse e investimento dos pós-graduandos e de seus PPGs em pesquisas sobre a política educacional comparada e, como tendência, revela a quase inexistência de iniciativas de intercâmbio internacional. Um maior interesse pelo quadro internacional das políticas educacionais favoreceria a delimitação mais consistente do campo, no país, ao identificar propósitos comuns e peculiaridades, em realidades e processos políticos distintos, e proporcionar meios para tensionar a suposta identidade entre políticas educacionais e questões eminentemente domésticas, dando contornos específicos às características das políticas brasileiras.

No que toca à temática circunscrita ao eixo, é de se estranhar o baixo interesse por estudos comparados, visto que as iniciativas de avaliação externa e avaliação institucional estão presentes em vários países de todos os continentes do globo, sendo induzidas por agências de financiamento internacional (como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que monitoram e cobram o retorno de seus investimentos e o gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a educação via indicadores de qualidade dos serviços educacionais, que utilizam testes padronizados censitários ou amostrais de desempenho de alunos, além de serem também induzidas ou adotadas por organizações internacionais (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE –, International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA –, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE – da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco), como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), do Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), entre outros.

A avaliação de sistemas é hoje, sem sombra de dúvida, um mecanismo central de monitoramento das políticas educacionais para os governos de diferentes países, na medida

em que permite “gerenciar à distância” a execução de objetivos previamente definidos, com alto grau de detalhamento das atividades educativas desenvolvidas nas escolas, mas estabelecidas em instâncias superiores, e posteriormente cobradas dos sistemas, via indicadores de desempenho, eficiência, eficácia, efetividade e impacto.

Além disso, nota-se que, no eixo temático, os estudos incidiram apenas sobre 11 estados e o Distrito Federal, não tendo sido encontrados trabalhos sobre o Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins. Destaca-se a concentração de teses e dissertações nos estados do Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo), com 32 trabalhos (40%), sendo apenas um deles comparativo (SP, RJ e MG), e mais da metade revela interesse nas iniciativas do estado de São Paulo. Em seguida, nota-se certa concentração nos estados do Sul (Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina), com 11 trabalhos (14%). Ambas as regiões sendo objeto de estudo de mais de 50% dos trabalhos do eixo. Em relação a esses dados, não há como desconsiderar a alta concentração de programas de pós-graduação no Sudeste e Sul em detrimento das demais regiões (SOUSA; BIANCHETTI, 2007). Ou seja, permanece inalterada a falta de investimento dos programas em estudos comparativos – quer internacionais, como mostrado anteriormente, quer entre regiões do país –, bem como a falta de investimento em estudos sobre as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tornando evidente a diferença na produção e distribuição do conhecimento em nosso país. Bauer e Reis (2013, p. 6) identificam que são também as avaliações externas presentes no Sul e Sudeste que têm sido foco sistemático das pesquisas, sendo que tal fenômeno ocorre pela concentração de grupos de pesquisa sobre avaliação e gestão educacional existentes nas universidades dessas regiões.

Outro dado relevante para esta pesquisa é a falta de informação em resumos de nove trabalhos do eixo (11%), mostrando certa fragilidade na informação de um dos elementos básicos referentes às pesquisas realizadas. Os resumos devem sumarizar a pesquisa e, como é de conhecimento geral, no

ambiente científico são o meio mais utilizado para a indexação, divulgação e acesso aos estudos. Os interessados consultam os resumos a fim de verificar se vale a pena realizarem a leitura completa da pesquisa para as finalidades que têm em vista. Por isso, os resumos devem ser claros, objetivos e descrever aspectos essenciais, tais como tema, problema, hipóteses, objetivos, procedimentos de método e de análise, referências teóricas, resultados e conclusões da investigação.

Em geral, as disciplinas de metodologia científica – invariavelmente presentes nos programas de pós-graduação brasileiros – apontam exaustivamente para a importância dessa questão. Para análise da qualidade dos resumos dos trabalhos coletados nesta pesquisa, foi feita uma classificação com os seguintes critérios:

- resumo *completo* – evidencia com clareza a problemática do estudo, os objetivos, a estratégia metodológica, a base teórica e os resultados alcançados;
- resumo *parcialmente completo* – mostra com clareza no mínimo três critérios relacionados ao resumo completo;
- resumo *incompleto* – evidencia menos de três itens do resumo completo;
- resumo *superficial* – não evidencia com clareza a problemática do estudo, os objetivos, a estratégia metodológica, a base teórica e os resultados alcançados, tornando difícil a compreensão dos propósitos da pesquisa.

De acordo com os parâmetros estabelecidos, cerca de 20% dos resumos foram considerados completos, 16% classificaram-se como incompletos e superficiais e 64% estavam parcialmente completos. Na revisão feita por Bauer e Reis (2013), em que foram considerados quatro elementos básicos como padrão mínimo esperado para o resumo (definição do objeto da pesquisa, metodologia utilizada, resultados e considerações finais), as autoras também notaram que muitos resumos não contemplavam as características mínimas para o gênero textual, sendo que 65% estavam incompletos, 1% não contemplou nenhum dos elementos básicos e 34% foram classificados

como completos. Ainda que com critérios distintos, ambas as revisões apontam para a baixa observância às normas básicas de elaboração de resumos e, portanto, a necessidade de maior atenção por parte dos pesquisadores, dado que se trata de fator essencial para colocar a produção científica brasileira na área em condições de almejar reconhecimento e visibilidade, tanto interna como internacionalmente.

Em relação aos procedimentos de método, nota-se que 12 trabalhos (15%) não informam qualquer procedimento, outra falha grave na elaboração dos resumos. Entre as 69 teses e dissertações que indicaram procedimentos metodológicos, muitas mencionam mais de um, revelando, ao que parece, atenção aos métodos e ao rigor científico e intenção de cruzamento de dados. Foram mencionados: a análise documental (39 trabalhos – 48%); a entrevista (36 trabalhos – 44%); o questionário (17 trabalhos – 21%); a observação (11 trabalhos – 14%); a revisão bibliográfica (nove trabalhos – 11%); a análise estatística (oito trabalhos – 10%); o grupo focal (sete trabalhos – 8%); a análise de conteúdo (seis trabalhos – 7%); o estudo de caso (quatro trabalhos – 5%); e, com apenas uma menção, análise da aplicação da provinha Brasil; análise do Enem; diário de campo; enquete com caráter exploratório; levantamento de dados quantitativos; levantamento de dados qualitativos; memória; pesquisa de campo; testes de desempenho; e visitas à escola, uma situação que revela alta quantidade e dispersão de procedimentos.

Entretanto, um dos itens menos presentes nos resumos foi a indicação da referência teórica, ausente em dois terços das produções arroladas no eixo, ou seja, 54 trabalhos. Bauer e Reis (2013) encontram situação similar, porém mais extrema, informando que em 80,8% dos resumos não foram identificados referenciais teóricos e que, quando aparecem, a tendência é a citação de fontes de pesquisa ou “autores utilizados na construção do quadro teórico e não referenciais teóricos no sentido mais amplo” (BAUER; REIS, 2013, p. 16).

Verificado em ambas as pesquisas, esse fenômeno, aliado à constatação de que 85% dos trabalhos aqui analisados e 55,5% dos levantados por Bauer e Reis (2013) realizam descrição de procedimentos de coleta de dados, sugere a existência

de certo pragmatismo dos estudos e possível fragilidade teórica para as análises empreendidas no campo da avaliação em educação. Nesta pesquisa, os traços marcantes encontrados na leitura dos resumos são a descrição de procedimentos de método e a indicação de relatos da prática, do cotidiano e de documentos. Essa possível dissociação entre dado empírico e análise teórica para elaboração do conhecimento na área, perceptível com a leitura apenas de resumos, sugere a hipótese, ainda a ser comprovada pela leitura integral das teses e dissertações arroladas neste estudo, de que fatos observados podem estar sendo concebidos como verdades.

O pensamento e a produção do conhecimento em ciências humanas e sociais não deveriam se deter diante da sistematização de dados levantados, mas sim operar sua análise por meio de conceitos teóricos, referidos à sociedade, revelando inclusive o que parece estar em oposição à própria manifestação empírica do objeto. A teoria deveria ser o meio pelo qual os dados ganhariam relevância, o meio de desvelar sua aparência e mostrar a conexão com as grandes tendências e processos sociais, dando sentido aos fenômenos observados.

Sobre as bases teóricas mencionadas, pode-se identificar, tal como fazem Bauer e Reis (2013), a “confusão” do que é destacado como referência nos resumos, visto que muitos trabalhos de naturezas semelhantes aos das teses e dissertações são referidos como bases teóricas. Sem qualquer intenção de passar em revista as inúmeras vertentes e tradições do pensamento social e seus diferentes entendimentos do conceito de teoria social, pode-se tomar como base para a compreensão dos propósitos da teoria o quadro das questões de que trata:

[...] o status das ciências sociais, especialmente em relação à lógica das ciências naturais; a natureza das leis ou generalizações que podem ser estabelecidas; a interpretação da ação humana, bem como sua diferenciação dos objetos e eventos da natureza, finalmente, o caráter ou forma das instituições sociais. (GUIDDENS; TURNER, 1999, p. 7)

Em vista da amplitude e profundidade do trabalho intelectual envolvido na formulação de uma teoria social, é possível considerar que muitos dos trabalhos apontados nos

resumos referem-se mais a fontes e resultados específicos de pesquisadores da área, o que deveria ser tomado como uma revisão bibliográfica extensiva, na medida em que permitem compilar fundamentos teóricos e metodológicos relevantes para o campo, do que propriamente a teóricos que formularam conceitos que possibilitam elucidar as determinações dos fenômenos sociais, não explícitas imediatamente.

Um último comentário a respeito das “bases teóricas” refere-se à menção, como referência teórica, em um dos resumos, de um documento produzido por um órgão oficial, situação que, além de confundir fonte de análise com referencial teórico, parece mostrar a subordinação da pesquisa acadêmica à agenda das políticas públicas do país e, mais preocupante ainda, a adesão irrefletida à referida agenda, faltando o distanciamento necessário para uma análise crítica das políticas educacionais brasileiras.

Por fim, analisam-se as palavras-chave, que têm o papel de identificar de maneira muito objetiva e direta os temas e assuntos centrais que são objetos de análise nas pesquisas, descritores que representam o conteúdo do documento ao qual se referem. As palavras-chave desempenham uma função complementar à do resumo, na medida em que oferecem uma espécie de estrato do texto, identificando os elementos cruciais da pesquisa, sendo que sua escolha pressupõe uma análise conceitual, com a identificação dos assuntos presentes no documento, e uma espécie de tradução, uma conversão da análise conceitual em determinado conjunto de termos (GONÇALVES, 2008, p. 5). Além disso, elas mostram o enfoque dado pelo autor nas discussões e geram identidades, situando o trabalho em determinada área do conhecimento, filtrando previamente, de certa forma, os leitores interessados no texto.

A Tabela 2 traz as palavras-chave que foram mencionadas por no mínimo dois trabalhos, além da frequência de palavras que foram mencionadas por apenas um trabalho. As primeiras estão organizadas em seis agrupamentos temáticos para propiciar um quadro racional de palavras-chaves mencionadas no eixo.

TABELA 2: Frequência de palavras-chave

AGRUPAMENTO	PALAVRAS-CHAVE	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Avaliação e educação	Avaliação; avaliação educacional; avaliação em educação; avaliação escolar; avaliação em larga escala; avaliação externa; Enem; Saesp; avaliação da aprendizagem; Enade; Exame Nacional	47	16,8
Política, reforma e Estado	Política educacional; política e educação; política de educação; políticas públicas; avaliação das políticas/programas educacionais; avaliação de pesquisa; educação; educação e Estado; reforma do ensino/educacional; Estado avaliador	45	16,1
Etapas e níveis de ensino	Ensino superior; educação superior; universidade e faculdade; educação básica; ensino fundamental; educação profissional; escola pública	31	11,1
Avaliação institucional	Avaliação institucional; Paiub; projeto político pedagógico	30	10,7
Gestão e qualidade	Gestão educacional; gestão da escola; gestão da educação; participação; escolas - organização e administração; gestão democrática; Ideb; qualidade; qualidade da educação; qualidade do ensino; qualidade educacional	22	7,9
Genérico	Educação matemática; Minas Gerais; prática pedagógica	6	2,1
	Palavras mencionadas uma única vez	99	35,3
	Total	280	100,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa interinstitucional. (Tabela elaborada pela autora).

As palavras-chave foram compiladas em categorias, dada a falta de padrão ou norma para a sua escolha e redação, mostrando muitas vezes que os pesquisadores têm formas distintas de compreender e relacionar conceitos em vista dos fenômenos estudados. A categorização permitiu perceber, no entanto, algum nível de relacionamento entre elas quanto à representação do campo e à possibilidade de recuperação de informações, em acordo com o grande tema da política educacional e o eixo em análise, ainda que se verifique um percentual relativamente baixo de palavras-chave nos agrupamentos específicos de avaliação e de políticas – somados não chegam a 50%. As palavras-chave genéricas e aquelas mencionadas por apenas um trabalho podem, no entanto, indicar a tentativa dos pesquisadores de atribuir maior especificidade à própria produção, ampliando a gama de campos de inserção e auxiliando os interessados a encontrarem a produção. Bauer e Reis (2013) também organizaram as palavras-chave em categorias, obtendo o seguinte resultado: avaliação educacional (78); ensino e aprendizagem (41);

formação de professores (13); métodos e técnicas de análise (30); planejamento, gestão e administração educacional (43); política educacional (156); e genéricas (89). As autoras apontam que muitas palavras-chave utilizadas são genéricas demais, atrapalhando a compreensão mais acurada da natureza dos trabalhos. Além disso, elas descrevem problemas de registro de palavras-chave no sítio da Capes, como o baixo número (menos de três de palavras-chave), palavras sem sentido ou incompletas e divergências das palavras encontradas na Capes e nos trabalhos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS POSSIBILIDADES E AS NECESSIDADES DA ÁREA

O estudo da produção científica sobre o eixo *avaliação em larga escala e avaliação institucional* mostrou haver interesse crescente sobre a temática, ainda que muito incipiente, visto que representou apenas 6,2% da produção em política educacional compilada pelo grupo de pesquisa. Essa situação deve-se ao fato de ser um campo relativamente novo, em função do tempo de existência das iniciativas sistemáticas de avaliação em larga escala (início da década de 1990) e de avaliação institucional (início dos anos 2000), da inexistência de linhas de pesquisa específicas para o estudo dessas políticas e da dispersão da pesquisa sobre a temática entre os diferentes PPGes, linhas de pesquisa e orientadores.

Na produção, foi possível identificar problemas na elaboração de vários resumos, que muitas vezes são longos, pouco objetivos e sem informações básicas sobre as pesquisas. Para cumprirem seu propósito de mostrar o estrato do trabalho científico realizado, sua elaboração precisa ganhar mais atenção dos autores, orientadores e PPGes, fundamentalmente no trabalho das disciplinas de metodologia de pesquisa, devendo ser também avaliados com maior rigor quando das bancas examinadoras das teses e dissertações. Toda a comunidade científica deve se responsabilizar por isso. Outra lacuna extremamente preocupante foi a ausência de menção aos referenciais teóricos, em muitos resumos, o que é um indício, a ser devidamente indagado, de que se pode estar produzindo uma visão estreita, acrítica e frágil

diante do desenvolvimento vigoroso e hegemonia das políticas de avaliação educacional, como anteriormente exposto. Os docentes e orientadores dos PPGs também precisam atentar para essa questão, visto que o avanço da ciência, com a produção de novos conhecimentos, e a formação de jovens pesquisadores são justamente os principais propósitos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A inexistência de estudos comparados, tanto em nível nacional como internacional, coloca-se como um grande desafio para a área, bem como a superação da concentração dos estudos sobre as iniciativas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, reiterando a já conhecida desigualdade da produção e distribuição de conhecimentos. Por fim, é necessário o fortalecimento das linhas de pesquisa, no que toca à consistência teórica e à definição da direção e dos limites de interesse no campo de conhecimento, dando mais lógica e fundamento à produção sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; REIS, A. T. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia-GO, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3375_texto.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

BORGES-ANDRADE, J. E. Em busca do conceito de linha de pesquisa. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 7, n. 2, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552003000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2014.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). *Avaliação da educação básica*. Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Geocapes dados estatísticos*. 2012. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>>. Acesso em: 28 out. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996.

- CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, ago. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2014.
- DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- GONÇALVES, A. L. Uso de resumos e palavras-chave em ciências sociais: uma avaliação. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 26, jul./dez. 2008.
- GUIDDENS, A.; TURNER, J. H. *Teoria social hoje*. Tradução de Gilson C. C. de Sousa. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- LOPES, V. V. *Cartografia da avaliação educacional no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MACEDO, E.; SOUSA, C. P. de. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.
- MARTINS, C. *Política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Org.). *Políticas educacionais: conceitos e debates*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013. v. 1, p. 1-216.
- _____. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do Enem. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, SC, v. 1, p. 67-85, 2008.
- MULGAN, R. Accountability: an ever-expanding concept? *Public Administration*, v. 78, n. 3, p. 555-573, 2000. Disponível em: <https://crawford.anu.edu.au/pdf/staff/richard_mulgan/MulganR_02.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2013.
- PEREIRA, L. C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 47, n. 1, jan./abr. 1996.
- RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 823-847, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2014.
- RUA, M. das G. *Análise de políticas públicas: conceitos básicos*. Brasília, DF: Programa de Apoio a Gerência Social no Brasil, BID, 1997.

SOUSA, S. S.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 389-546, set./dez. 2007.

WASELFISZ, J. O sistema nacional de avaliação do ensino público de 1º grau. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 65-72, jul./dez. 1991.

MARIA ANGÉLICA PEDRA MINHOTO

Professora doutora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pró-reitora de graduação da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp), São Paulo, São Paulo, Brasil
mminhoto@unifesp.br

Recebido em: NOVEMBRO DE 2014

Aprovado para publicação em: AGOSTO DE 2015

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS: O QUE DIZEM OS NÚMEROS?

**ADRIANA BAUER
CLAUDIA OLIVEIRA PIMENTA
JOÃO LUIZ HORTA NETO
SANDRA ZÁKIA LIAN SOUSA**

RESUMO

O artigo, que se organiza em quatro seções, apresenta resultados de pesquisa que teve por objetivos mapear e caracterizar iniciativas relacionadas às avaliações em larga escala em desenvolvimento nos municípios brasileiros. Inicialmente, expõe-se uma síntese de estudos já produzidos sobre a temática e, em seguida, são explicitados os procedimentos metodológicos do estudo. Na terceira seção, discutem-se resultados obtidos na fase preliminar do survey, que abarcam manifestações obtidas de 4.309 municípios. Por fim, são apontadas conclusões acerca de concepções presentes nas avaliações propostas pelos municípios e dos usos dos resultados que as gestões desses entes federados fazem das diversas avaliações existentes, que evidenciam a consolidação da avaliação em larga escala como instrumento de gestão educacional nas municipalidades.

* Este texto é uma versão ampliada e com dados atualizados do trabalho apresentado no III Congresso Nacional de Avaliação em Educação, realizado em Bauru, em 2014.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • GESTÃO EDUCACIONAL • SURVEY • POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS.

RESUMEN

El artículo, que se organiza en cuatro secciones, presenta resultados de una investigación que tuvo el objetivo de mapear y caracterizar iniciativas relacionadas con las evaluaciones en gran escala que se llevan a cabo en los municipios brasileños. Inicialmente, expone una síntesis de estudios ya realizados sobre la temática y luego explicita los procedimientos metodológicos del presente estudio. En la tercera sección, discute resultados que se obtuvieron en la fase preliminar del survey, que abarcan manifestaciones recogidas en 4.309 municipios. Por fin, presenta conclusiones acerca de concepciones presentes en las evaluaciones propuestas por los municipios y de los usos de los resultados que las gestiones de dichos entes federados hacen de las diversas evaluaciones existentes, que ponen de manifiesto la consolidación de la evaluación en gran escala como instrumento de gestión educacional en las municipalidades.

PALABRAS-CLAVE EVALUACIÓN EDUCACIONAL • GESTIÓN EDUCACIONAL • SURVEY • POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE LOS MUNICIPIOS.

ABSTRACT

The article, organized in four sections, presents results of a study that aimed to map and characterize initiatives related to large-scale assessments in development in Brazilian municipalities. Initially, it presents a synthesis of studies already available on the subject, and then explains the methodological procedures of the study. In the third section, it discusses results obtained in the preliminary phase of the survey, which covers events from 4,309 municipalities. Finally, it draws conclusions about the concepts present in the reviews proposed by municipalities and how the results of the various existing evaluations are used by the administration of these federated entities, which highlight the consolidation of large-scale evaluation as a tool for educational management in the municipalities.

KEYWORDS EDUCATIONAL EVALUATION • EDUCATIONAL MANAGEMENT • SURVEY • EVALUATION POLICY OF THE MUNICIPALITIES.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa mais ampla,¹ que tem como propósito caracterizar o lugar que a avaliação externa e em larga escala, promovida por diferentes entes da federação, vem ocupando na gestão da educação municipal e suas eventuais implicações em ações desenvolvidas pelos municípios.

Estudos já divulgados (BAUER, 2012; BAUER; REIS, 2013; HORTA NETO, 2013; SOUSA, 2013; BONAMINO, 2013; BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011) têm mencionado a crescente expansão de iniciativas de avaliação em larga escala, implementadas pelo governo federal ou por governos estaduais, especialmente após a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo Inep. Em levantamento realizado em 2011, Brooke, Cunha e Faleiros apontavam a existência de iniciativas de avaliação em larga escala em 19 estados brasileiros, evidenciando que tais iniciativas inauguram uma nova forma de gestão educacional, apoiada nos dados obtidos. Os autores discutem, ainda, os tipos de uso dos resultados dessas avaliações externas para

¹ Pesquisa intitulada "Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso", desenvolvida por meio de parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O referido estudo busca identificar as iniciativas de avaliação educacional que vêm sendo desenvolvidas nos municípios em três dimensões - avaliação de alunos, avaliação institucional e avaliação de profissionais -, bem como compreender a apropriação, pelos municípios, das avaliações em larga escala já existentes.

a gestão, destacando que, naquele momento, os resultados eram utilizados para avaliar e orientar a política educacional, informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e ao público sobre os resultados obtidos e subsidiar a formação continuada e as decisões sobre alocação de recursos. Foi ressaltado, ainda, o uso dos resultados para propor políticas de incentivos salariais e de certificação de alunos e de escolas.

Ao lado desse movimento de apropriação de resultados de avaliações que se realizam sob responsabilidade dos estados, há registros que indicam a disposição dos municípios em adotar sistemas avaliativos próprios, sejam esses concebidos pelas secretarias de educação, ou por empresas contratadas pela administração municipal.

Com recortes e objetivos específicos, já se dispõe de pesquisas que permitem uma aproximação com experiências municipais, embora se caracterizem como estudos que abrangem um ou alguns casos e iluminam uma compreensão inicial de trilhas que vêm pautando o significado da avaliação na gestão educacional de municípios e escolas do país.² Nos limites deste artigo, são referenciados alguns desses estudos, que possibilitam ilustrar suas contribuições.

Bauer (2014), ao fazer levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre a temática das avaliações de sistemas educacionais e sua relação com a gestão educacional, aponta a existência de diversos estudos que revelam como as práticas de avaliação e gestão têm se imbricado em municípios brasileiros. Os estudos de Figueiredo (2008) e Lima (2011) tratam, respectivamente, do papel do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal (Sarem) da Secretaria Municipal de Educação de Cosmorama, na melhoria das aprendizagens dos alunos, e do papel do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (Siade), no subsídio ao trabalho de diretores escolares desse município.

Pesquisa realizada por Ferrarotto (2011) buscou acompanhar a implementação do Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino (Promase), implantado em 2006 no município de Amparo-SP, para apreender seus eventuais efeitos em práticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação

2 Em levantamento bibliográfico realizado na esfera da pesquisa em pauta, foram identificados 134 estudos, entre teses, dissertações e artigos, que têm como escopo investigar eventuais efeitos de avaliações externas em propostas e práticas de redes ou escolas de diversos municípios brasileiros.

e por escolas da rede. Foram realizadas entrevistas com a Secretária de Educação, as gestoras de escolas e os professores, análise documental e observação de quatro escolas municipais. Entre as revelações apontadas pela autora, registram-se, com base nos resultados da avaliação externa, iniciativas, no âmbito da gestão municipal, voltadas para produção de material didático, reestruturação curricular, formação dos docentes e apoio às crianças com defasagem de aprendizagem. Ainda, há referências a ações desencadeadas no âmbito das escolas, reiterando o que se evidenciou nos estudos anteriormente citados neste artigo, sendo mencionado pela autora que, em duas das quatro escolas abrangidas pelo estudo, observaram-se organização de conteúdos, atividades e provas tendo como referência os instrumentos utilizados em avaliações externas.

Werle, Thum e Andrade (2009) analisam como a avaliação de larga escala se apresenta em municípios do Rio Grande do Sul. Embora a maioria dos municípios não tenha instituído normatização específica sobre o assunto, há registros de interações de municípios e de escolas daquele estado com resultados de avaliações externas e em larga escala, que ilustram iniciativas locais de uso dos resultados das avaliações, em especial, para formação de profissionais da educação, o que permite supor que, a despeito de exigências legais, a avaliação adentra a gestão municipal e das escolas.

A pesquisa de Ovando (2011) traz indícios de um movimento de implantação de sistemas próprios de avaliação por municípios de Mato Grosso do Sul. Entre os resultados desta investigação, destacam-se: a gradual incorporação, pelos gestores e educadores das redes, de resultados de avaliações externas nas decisões relativas à educação municipal, tendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) se constituído em fator indutor de maior atenção aos resultados de desempenho de alunos, em especial na Prova Brasil; e a tendência dos municípios de formularem procedimentos próprios para avaliação da proficiência dos alunos.

Sousa, Pimenta e Machado (2012) analisam características de iniciativas de avaliação que vêm sendo implementadas em 14 redes municipais de ensino paulistas: Barrinha, Barueri, Brotas, Cajuru, Catanduva, Indaiatuba, Itanhaém,

Jardinópolis, Lorena, Marília, Santa Bárbara d'Oeste, São José dos Campos, Porto Ferreira e Valparaíso. Com base em informações coletadas por meio de entrevistas com os profissionais das secretarias de educação e de documentos produzidos pelas redes sobre seus sistemas de avaliação, o estudo explora os usos que vêm sendo feitos dos resultados das avaliações para formulação e implementação das políticas educacionais municipais e eventuais relações ou articulações com as avaliações conduzidas pelo governo federal. Entre outras evidências, a investigação aponta que a avaliação vem sendo assumida, por gestores das redes e por seus profissionais, como instrumento de monitoramento e controle do ensino fundamental, atribuindo à iniciativa local maior poder de subsidiar decisões, em comparação com os elementos trazidos pelas avaliações conduzidas pelo governo federal, em especial a Prova Brasil.

Alavarse, Machado e Bravo (2013) também abordam a implantação de sistemas municipais de avaliação externa em quatro municípios paulistas – Cajuru, Catanduva, Porto Ferreira e Itanhaém –, explorando indicações sobre uso dos resultados das avaliações e seu potencial de incidir positivamente na qualidade do ensino, no sentido de subsidiar o acompanhamento do desenvolvimento de alunos e escola e a tomada de decisões, inclusive com a participação dos diversos segmentos que compõem as redes. No entanto, os autores alertam para efeitos deletérios, em especial, quando se transferem responsabilidades, pelos resultados, de gestores para professores.

Com propósito similar, Gimenes *et al.* (2013) discutem resultados de pesquisa sobre os usos das avaliações externas, no âmbito de quatro sistemas de ensino público do país que implantaram sistemas próprios de avaliação em larga escala: a rede estadual do Espírito Santo e as redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR). O estudo analisa os objetivos e as justificativas das Secretarias de Educação para criação de sistemas próprios de avaliação e realça, entre outras conclusões, o potencial pedagógico dessas iniciativas para subsidiar o trabalho escolar. Outras considerações sobre as realidades municipais no tocante à avaliação externa e

em larga escala podem ser encontradas em Gewehr (2010), Marinho (2010) e Nascimento (2010).

Além de pesquisas que procuram identificar possíveis efeitos das avaliações externas no contexto da gestão educacional de redes de ensino, tanto estaduais quanto municipais, como as referenciadas anteriormente neste artigo, há estudos que buscam apreender repercussões de avaliações no âmbito da escola, explorando seus usos e repercussões no planejamento e nas práticas escolares. Usualmente, tais trabalhos caracterizam-se por serem estudos de caso, cujas evidências trazidas têm como base depoimentos de profissionais que atuam nas escolas, complementados, algumas vezes, por observações. As contribuições desses estudos têm revelado convergência em iniciativas de organizar as propostas de ensino de acordo com as habilidades e conteúdos elencados em matrizes de referência de elaboração das provas e preocupação de preparar os alunos para obtenção de bons desempenhos nas provas. A título de indicar alguns estudos dessa natureza, citam-se, para ilustrar, Assunção (2013), Carvalho (2010), Côco (2014), Duarte, (2014), Gomes (2009), Graça (2010), Horta Neto (2006), Madergan (2014), Pimenta (2012), Prust (1999), Rahal (2010), Rocha (2013), Silva (2005) e Souza (2009).

Em seu conjunto, os estudos consultados permitem constatar que, desde os anos 2000, estados e municípios vêm pouco a pouco assimilando o modelo de gestão da educação pública implantado pelo governo federal a partir da década de 1990, com o crescente uso dos resultados das avaliações em larga escala como principal indicador de qualidade. No entanto, tais estudos não possibilitam compreender até que ponto esse modelo de gestão tem sido adotado pela totalidade dos municípios brasileiros, nem identificar apropriações alternativas da lógica da avaliação em larga escala por esses entes federados.

Embora reconhecendo o desafio de se desenvolver uma pesquisa em âmbito nacional, tanto pela sua abrangência quanto pela sua complexidade, que busque retratar tendências, especificidades e diversidades de iniciativas relacionadas à avaliação educacional³ em andamento nos 5.568

3 Esse estudo considera que a avaliação educacional é composta por diversas dimensões, a saber: avaliação de alunos; avaliação institucional; avaliação de profissionais da educação; e outras avaliações propostas em esfera municipal. Como avaliação de alunos entendem-se as iniciativas de coleta de evidências de desempenho dos alunos nas disciplinas escolares, por meio de provas, bem como de outras evidências sobre sua interação no processo escolar, sendo abertas possibilidades de serem mencionados, para além de provas, outros procedimentos. A avaliação institucional é entendida como a existência de proposta da rede municipal de ensino que solicite às escolas a realização de sua avaliação, contemplando possibilidades de autoavaliação e/ou de uso de informações resultantes de avaliações externas. Finalmente, a dimensão de avaliação de professores buscou captar iniciativas de avaliação de professores e de gestores implantadas pela rede municipal, buscando conhecer o que é avaliado e os procedimentos para essa avaliação.

municípios do território nacional, delineou-se um estudo que teve como propósitos caracterizar iniciativas de avaliação de municípios brasileiros, no que se refere à sua abrangência, aos seus objetivos e ao desenho metodológico, e analisar tendências de políticas educacionais e ações municipais que se apoiem em resultados de avaliações existentes.

Não se conta ainda com uma pesquisa com este escopo e é nessa lacuna que se situam as contribuições trazidas no presente artigo que, além desta introdução, apresenta informações sobre os procedimentos de coleta de dados adotados no estudo e discute alguns de seus resultados.

Como destacado anteriormente, neste texto as evidências trazidas pela pesquisa são tratadas em uma abordagem descritiva, cumprindo o objetivo de apresentar um mapeamento de revelações propiciadas pelas manifestações obtidas de 4.309 municípios do país (77,4% do total) que participaram da primeira etapa da pesquisa, com ênfase na avaliação de alunos. Assim, apesar de outras dimensões da avaliação terem sido pesquisadas, elas não serão tratadas neste artigo, tendo em conta a extensão das informações coletadas.

PROCEDIMENTOS DE ESTUDO

O mapeamento das iniciativas municipais se deu por meio de *survey*, com o objetivo de obter informações sobre a existência ou não de avaliações externas próprias dos municípios, identificando os motivos que justificaram sua criação ou aquisição e seus delineamentos metodológicos. Além disso, buscou-se identificar usos dos resultados das avaliações, tanto federais como estaduais e municipais, na gestão educacional dos municípios.

O envio de *link* para o questionário eletrônico foi antecedido por ligações telefônicas para todos os secretários municipais de educação, com o objetivo de sensibilizá-los para a importância da pesquisa, tendo-se conseguido contato com 5.532, o que representa 99% do total. Nesses contatos, realizados entre abril e maio de 2014 por equipes especialmente treinadas, foi explicado, a cada dirigente, o propósito da pesquisa, perguntado sobre seu interesse em participar

desse esforço e, em caso afirmativo, solicitado um endereço de *e-mail* para o qual deveria ser enviado o instrumento de coleta de informações. Durante os meses seguintes foi feito um acompanhamento da evolução das respostas e, quando necessários, foram efetuados outros telefonemas para reforçar a importância da pesquisa e, eventualmente, obter novos endereços eletrônicos para o reenvio da ferramenta. Em fins de setembro, encerrou-se a coleta das informações.

Os questionários, em formato eletrônico, foram construídos e aplicados utilizando-se a ferramenta *Survey Monkey*. Esse *software*, além de fazer a coleta de dados, codifica-os e consolida-os em um banco de dados, base para os processamentos realizados neste trabalho.

Para atender aos objetivos da pesquisa, o questionário foi estruturado em quatro dimensões: identificação do município; avaliações existentes na rede municipal; avaliações propostas pela rede municipal (com questões sobre avaliação de alunos, institucional, de docentes, de gestores e outro tipo de avaliação); e caracterização dos usos das avaliações. No total, foram apresentados 44 itens, abertos e de respostas construídas. Conforme o padrão de respostas fornecidas pelos respondentes, alguns dos itens podiam ou não ser apresentados ao respondente. Assim, por exemplo, caso não fosse assinalado que o município realizava avaliação de alunos, os itens que tratavam dessa dimensão avaliativa não eram apresentados ao respondente, que era redirecionado para o bloco de questões seguintes, sobre outras dimensões avaliativas. Reitera-se que o presente texto trata de iniciativas de avaliação externa de alunos, identificadas por meio do estudo, não abrangendo, portanto, todas as dimensões investigadas.

RESULTADOS

Primeiramente, cabe destacar a abrangência da pesquisa. Dos 5.532 municípios efetivamente contatados por telefone e/ou *e-mail*, 4.309 responderam ao *survey*. Esses municípios diferem, em algumas características, daqueles que preferiram não participar da pesquisa (N=1.223). Tais diferenças são

significativas ($p\text{-value} \leq 0,05$) no que se refere aos dados populacionais, ao IDHM,⁴ ao número de escolas municipais, ao PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* e à cobertura da rede municipal (% de escolas municipais sobre o total de escolas do município). Cabe ressaltar, no entanto, que ainda que o teste estatístico tenha sido significativo para o IDHM, os valores médios dessa variável para os municípios respondentes e os não respondentes situam-se na mesma faixa, ou seja, os municípios pertencem, em geral, ao grupo de médio desenvolvimento humano.

4 O Índice de Desenvolvimento Humano é um indicador que permite conhecer a realidade do desenvolvimento humano do território brasileiro, contemplando dimensões que não se restringem à ideia de desenvolvimento como crescimento econômico: educação, longevidade e renda. As faixas de IDHM e seus respectivos significados são: entre 0 e 0,499 (muito baixo desenvolvimento humano); entre 0,500 e 0,599 (baixo desenvolvimento humano); entre 0,600 e 0,699 (médio desenvolvimento humano); entre 0,700 e 0,799 (alto desenvolvimento humano); entre 0,800 e 1 (muito alto desenvolvimento humano) (Fonte: *Atlas do Desenvolvimento Humano*. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: mar 2015)

TABELA 1: Características gerais dos municípios que responderam e dos que não responderam à pesquisa

VARIÁVEIS DE CONTEXTO	GRUPO DE MUNICÍPIOS	N	MÉDIA	D.P.
População em janeiro de 2013 (TCU)	respondentes	4.309	38.024	234.321
	não respondentes	1.223	27.257	78.561
PIB <i>per capita</i> 2011	respondentes	4.304	14.705	15.856
	não respondentes	1.223	12.396	14.791
IDHM 2010	respondentes	4.304	0,664	0,071
	não respondentes	1.223	0,642	0,071
Número de escolas municipais	respondentes	4.308	30,3	48,9
	não respondentes	1.223	35,3	41,8
Cobertura da rede municipal (% com relação ao total)	respondentes	4.308	71,7	18,1
	não respondentes	1.223	75,7	17,1
Fundeb 2013	respondentes	4.304	11.900.169	61.398.432
	não respondentes	1.223	10.191.385	21.444.757

Fonte: Elaboração dos autores.

A apreciação dos valores de desvio-padrão para cada variável permite destacar que é preciso ter o cuidado de se assumir uma perspectiva de análise que realce as especificidades que marcam as iniciativas em curso no país, principalmente no que se refere às ações propostas dos municípios, que possuem realidades diversas e desiguais em relação às suas características físicas, econômicas, socioculturais e, conseqüentemente, educacionais (SOUSA, 2013).

As informações que se seguem referem-se aos municípios respondentes. Em termos regionais, a distribuição de respostas pode ser observada na Tabela 2.⁵

5 Agradecemos a Raquel Cunha Valle, estatística da Fundação Carlos Chagas, pelo processamento e revisão dos dados utilizados neste trabalho.

TABELA 2: Percentual de municípios que responderam ao *survey*, por região

REGIÃO	MUNICÍPIOS BRASIL	MUNICÍPIOS RESPONDENTES (%)
Norte	450	71,8
Nordeste	1.793	69,0
Centro-Oeste	466	79,8
Sudeste	1.668	83,6
Sul	1.191	82,5
Total	5.568	77,4

Fonte: Elaboração dos autores.

Segundo o percentual de respostas obtidas, nota-se maior receptividade à pesquisa nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, com 80% ou mais de retorno dos municípios. No Norte e Nordeste, a participação foi próxima a 70%, percentual relevante para esse tipo de pesquisa. Com base no retorno alcançado, acredita-se que esse quantitativo de respostas suporta afirmações quanto às tendências dominantes nos municípios em relação à sua interação com avaliações em larga escala.

Considerando-se o porte populacional dos 4.309 municípios que responderam à pesquisa, verifica-se que são entes de tamanhos variados (Tabela 3). Cerca de 87% dos maiores municípios brasileiros (com mais de 500.000 habitantes) responderam à pesquisa. Como pode ser observado na Tabela 3, foram obtidas respostas de mais de 70% dos municípios em todas as faixas de porte populacional, o que permite afirmar que os dados coletados são representativos da diversidade populacional dos municípios brasileiros.

TABELA 3: Percentual de municípios participantes da pesquisa, segundo o porte

NÚMERO DE HABITANTES	MUNICÍPIOS BRASIL	MUNICÍPIOS RESPONDENTES	% DE RESPONDENTES
até 5.000	1.246	984	79,0
5.001 a 10.000	1.226	975	79,5
10.001 a 20.000	1.378	1.052	76,3
20.001 a 50.000	1.081	790	73,1
50.001 a 100.000	340	261	76,8
100.001 a 500.000	259	214	82,6
mais de 500.000	38	33	86,8
Total	5.568	4.309	77,4

Fonte: Elaboração dos autores.

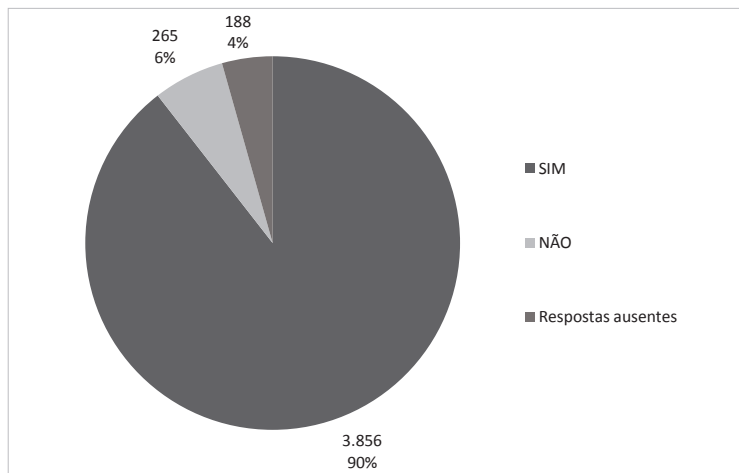
Os municípios indicaram uma expressiva participação na Prova Brasil⁶ e na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁷ (Gráficos 1 e 2), o que é esperado, considerando-se a possibilidade de acesso a verbas e a programas federais pelos municípios que participam desses testes coordenados pelo Inep.

É possível supor que a indicação de não participação de 261 municípios na ANA (6%) e de 265 na Prova Brasil (6%) seja em decorrência dos critérios estabelecidos pelo Inep para a realização desses testes.

⁶ Sobre a Prova Brasil, consultar a Portaria n. 304, de 21 de junho de 2013, e Inep. Saeb, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>, acesso em: 18 jun. 2014.

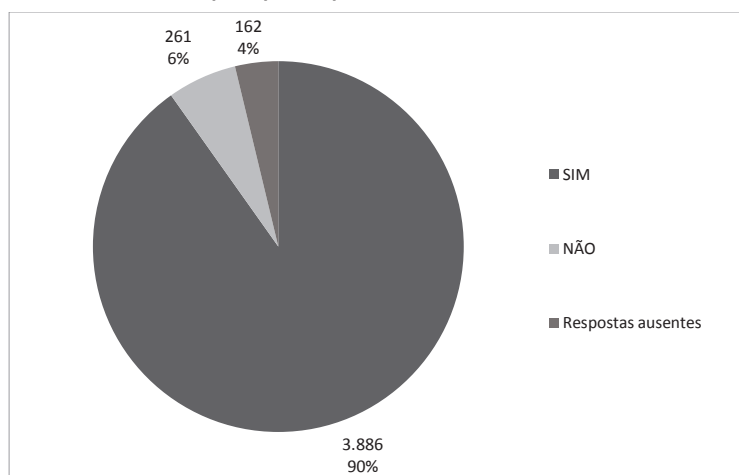
⁷ Sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), consultar a Portaria n. 304, de 21 de junho de 2013, e Inep. ANA, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>, acesso em: 18 jun. 2014.

GRÁFICO 1: Municípios participantes da Prova Brasil



Fonte: Elaboração dos autores.

GRÁFICO 2: Municípios participantes da ANA

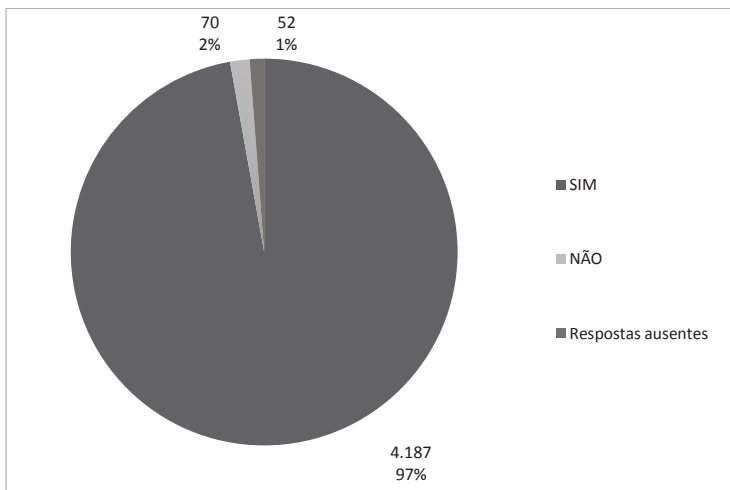


Fonte: Elaboração dos autores.

8 Conforme consta da página do Inep, a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é um teste de característica diagnóstica, com o objetivo de investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, para crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicado duas vezes ao ano (no início e no final do período letivo), o teste é dirigido aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A adesão ao teste é opcional e a aplicação fica a critério de cada Secretaria de Educação das unidades federadas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

Observa-se, ainda, que 4.187 dos municípios respondentes (97%) assinalaram adesão à Provinha Brasil⁸ (Gráfico 3). Cabe destacar que a participação nessa avaliação não condiciona o acesso a programas federais, como no caso anterior.

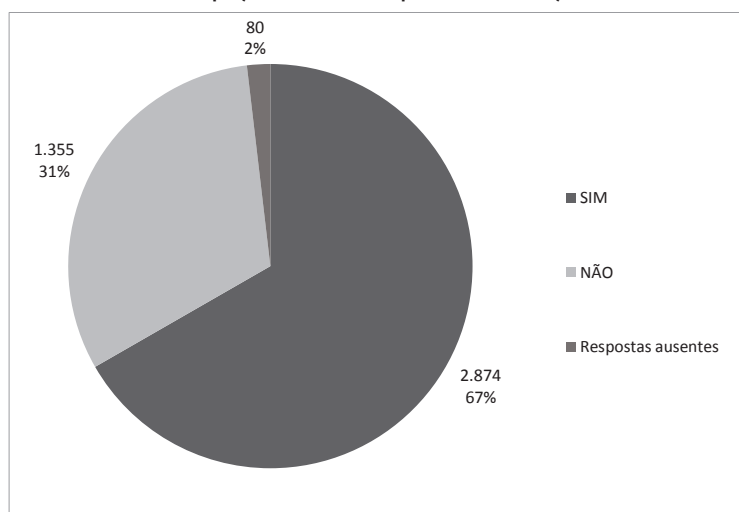
GRÁFICO 3: Municípios participantes da Provinha Brasil



Fonte: Elaboração dos autores.

Além da participação em testes aplicados pelo Inep, observa-se que 67% dos municípios indicaram aderir, também, a avaliações externas implementadas pelos governos estaduais, como ilustrado no Gráfico 4.

GRÁFICO 4: Participação dos municípios em avaliações estaduais

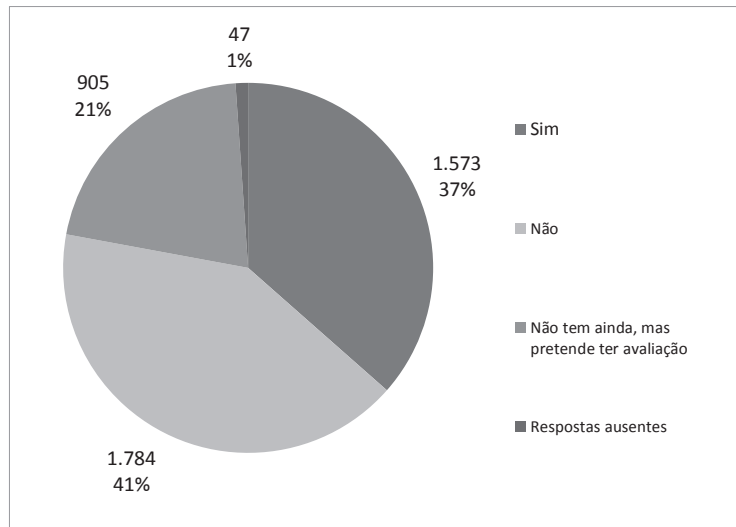


Fonte: Elaboração dos autores.

Outro indício do grau de mobilização dos municípios em favor dos testes elaborados pelo governo federal e/ou governos estaduais foi obtido por meio de duas indagações apresentadas no questionário. A primeira questionava se a Secretaria Municipal estimula as escolas a prepararem seus alunos para esses testes, obtendo-se resposta positiva de 82% dos respondentes. A segunda referia-se à aplicação de provas, pela Secretaria Municipal, com o objetivo de preparar os alunos para os testes, para a qual se obtiveram 57% de respostas afirmativas.

Uma questão central para a pesquisa indagava se existiam ou não avaliações próprias conduzidas pelos municípios; os percentuais de respostas podem ser visualizados no Gráfico 5.

GRÁFICO 5: Municípios com avaliações próprias



Fonte: Elaboração dos autores.

Além dos 1.573 municípios que informaram possuir avaliações próprias (37% dos respondentes), 905 (21% dos respondentes) declararam pretender ter uma avaliação. Portanto, com cerca de 60% do total de municípios possuindo uma avaliação, ou com a intenção de construí-la, pode-se afirmar que as avaliações em larga escala parecem cada vez mais legitimadas no âmbito das gestões municipais.

Para conhecer melhor o movimento de criação das avaliações municipais ao longo do tempo, foi perguntado aos gestores municipais qual o ano de implantação das iniciativas. Dos 1.573 municípios que declararam ter, em 2014, avaliação própria, 1.383 registraram essa informação, conforme dados da Tabela 4.

Ainda que a primeira iniciativa date do início da década de 1980, observa-se que é a partir de 2005 que as avaliações propostas por municípios se expandem. Assim, até 2004, havia 103 municípios com ações próprias de avaliação e, de 2005 a 2013, acrescem-se a esse número 1.280 novas iniciativas, além de avaliações que podem estar sendo implantadas depois de setembro de 2014, data de encerramento da coleta de dados. Vale investigar se esse aumento foi, de algum modo, induzido pela implantação da Prova Brasil e do Ideb.

Além disso, uma nova ampliação do número de municípios aplicando suas avaliações coincide com a eleição dos atuais prefeitos, em 2012.

TABELA 4: Número de municípios com avaliações próprias de acordo com o ano de sua implantação

ANO	N	%
Anterior a 2000	34	2,2
2000	25	1,6
2001	9	0,6
2002	14	0,9
2003	11	0,7
2004	10	0,6
2005	59	3,8
2006	39	2,5
2007	55	3,5
2008	64	4,1
2009	163	10,4
2010	147	9,3
2011	107	6,8
2012	104	6,6
2013	436	27,7
2014	106	6,7
Sem informação	190	12,1
Total	1.573	100,0

Fonte: Elaboração dos autores.

Com o intuito de saber a forma como as avaliações municipais estavam institucionalizadas na administração municipal, perguntou-se sobre a existência de regulamentação dessa ação e qual seria a norma legal que a instituiu. As respostas indicam que apenas 249 municípios (16%) possuem algum tipo de regulamentação para a avaliação que realizam, embora nem todos tenham especificado qual é a normatização que a regulamenta. Entre os municípios que realizam algum tipo de avaliação, 1.173 (74%) afirmaram que essa avaliação não está regulamentada e 151 (10%) não responderam à questão. Esse resultado permite afirmar que a realização de avaliações próprias antecede à sua formalização legal.

Em relação às características gerais dos municípios que declararam possuir avaliação própria, percebe-se, pela análise da Tabela 5, que estas são muito diferentes daquelas apresentadas pelos municípios que não possuem esse tipo de avaliação (ou não responderam à questão). Em geral, os municípios que têm alguma proposta de avaliação própria são mais populosos e com maior PIB *per capita*. Nota-se que eles recebem um valor de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) superior ao daqueles que não possuem proposta própria de avaliação e o número de escolas, nesses municípios, é um pouco maior do que nos demais.

TABELA 5: Características gerais dos municípios que declaram possuir uma avaliação própria e dos que não possuem esse tipo de avaliação ou não responderam a questão

VARIÁVEIS DE CONTEXTO	GRUPO DE MUNICÍPIOS	N	MÉDIA	D.P.
População em janeiro de 2013 (TCU)	Possui avaliação própria	1.573	55.487	374.087
	Não possui ou resposta ausente	2.736	27.984	75.990
PIB <i>per capita</i> 2011	Possui avaliação própria	1.572	15.629	17.886
	Não possui ou resposta ausente	2.732	14.173	14.538
IDHM 2010	Possui avaliação própria	1.572	0,670	0,069
	Não possui ou resposta ausente	2.732	0,661	0,072
Número de escolas municipais	Possui avaliação própria	1.573	32,9	67,0
	Não possui ou resposta ausente	2.735	28,8	34,4
Cobertura da rede municipal (% com relação ao total)	Possui avaliação própria	1.573	70,3	18,3
	Não possui ou resposta ausente	2.735	72,6	17,9
Fundeb 2013	Possui avaliação própria	1.572	16.301.694	98.232.915
	Não possui ou resposta ausente	2.732	9.367.520	19.265.559

Fonte: Elaboração dos autores.

Indagando-se sobre as razões que levaram a rede municipal de ensino a implantar avaliações próprias dos alunos, foram obtidas respostas que revelam, ao que parece, a crença de que tal iniciativa pode induzir à melhoria de qualidade do ensino, sendo necessário investigar com maior profundidade o significado dessa qualidade. Outras razões apresentadas parecem referir-se à necessidade de diagnóstico e monitoramento das aprendizagens. Nessa perspectiva, cabe notar

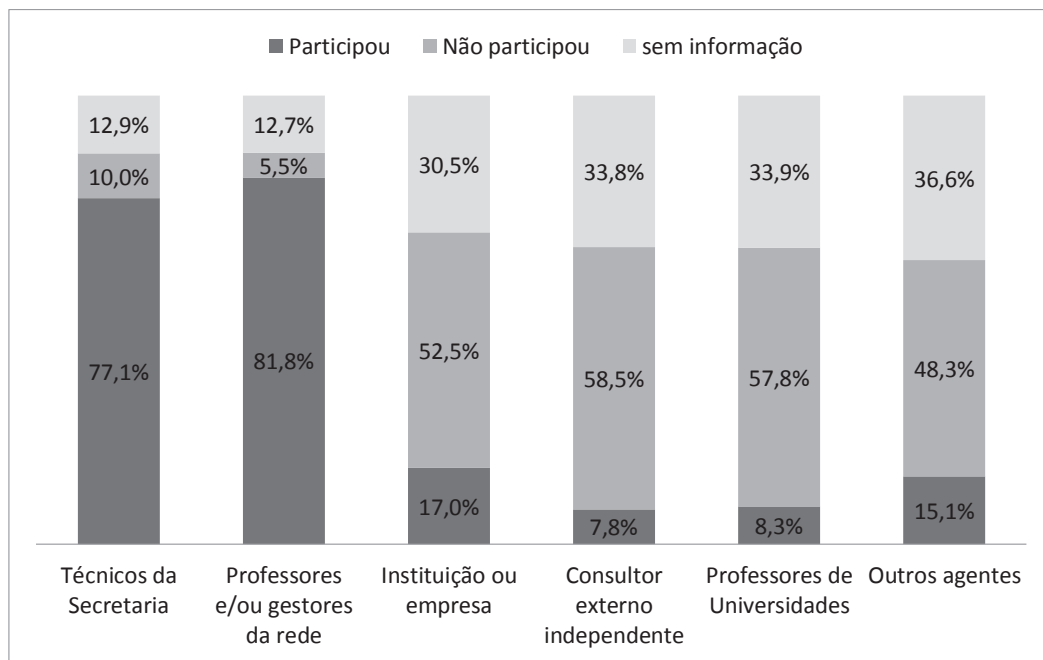
que as indicações registradas convergem para iniciativas no âmbito das escolas, sejam aquelas voltadas para o diagnóstico de proficiências dos alunos, sejam as direcionadas para acompanhar e aprimorar a prática pedagógica e orientar a formação continuada.

Também foram indicadas motivações relacionadas ao gerenciamento educacional, por meio da implantação de estratégias de responsabilização, controle e prestação de contas. Por fim, destacam-se razões relativas à melhoria de índices educacionais, como fluxo, evasão e repetência, havendo, também, referências explícitas ao aumento do Ideb e/ou alcance de metas. No caso do Ideb, seu uso pelos municípios pode estar relacionado a programas do MEC, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que visa ao apoio à gestão escolar, e os Planos de Ações Articuladas (PAR).⁹

No que se refere a quem vem participando da concepção das avaliações conduzidas pelos municípios, considerando-se as respostas válidas, houve menção, pela maioria dos respondentes, à participação de professores, técnicos da Secretaria de Educação e gestores da rede, o que indica, nesses casos, tendência de envolvimento dos profissionais da rede em seu delineamento. Nota-se, também, que municípios vêm recorrendo a assessorias externas (consultorias independentes, empresas ou universidades) para definição do sistema adotado, conforme dados do Gráfico 6.

9 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em 2007, disponibilizou aos estados e municípios instrumentos de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação básica, tendo como programa estratégico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Com base no Plano de Metas, os estados e municípios passaram à elaboração do seu Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual contempla o diagnóstico da situação educacional local e a elaboração do planejamento para o período 2011 a 2014, com base no Ideb de 2005, 2007 e 2009.

GRÁFICO 6: Proporção da participação de diferentes agentes na concepção das avaliações promovidas pelas redes municipais de ensino



Fonte: Elaboração dos autores.

Quanto aos usos dos resultados das avaliações, foram apresentadas aos respondentes alternativas de respostas, solicitando que assinalassem aquelas que correspondiam às práticas municipais usuais, podendo ser indicada mais de uma alternativa.

Para facilitar a análise, as respostas foram agrupadas em cinco grupos de usos, relacionados: a algum tipo de mobilização da escola (Tabela 6); a ações ou programas educacionais das secretarias municipais (Tabela 7); ao monitoramento da rede de ensino (Tabela 8); ao apoio à gestão de pessoal (Tabela 9); e à divulgação de informações para diferentes públicos (Tabela 10). Os dados obtidos referem-se ao percentual de respostas afirmativas dentro do universo de respondentes (N= 4.309).

A partir dos dados da Tabela 6, destaca-se que 91% dos respondentes assinalaram que procuram motivar as escolas a buscarem melhores resultados e 88% informaram que estimulam as escolas para que discutam seus resultados.

TABELA 6: Proporção de municípios que utilizam os resultados das avaliações em iniciativas relacionadas a algum tipo de mobilização das escolas

INICIATIVAS	% DE RESPOSTAS AFIRMATIVAS
Motivar as escolas a buscarem melhores resultados	91,3
Estimular as escolas a discutirem os resultados obtidos	88,0
Propor que as escolas produzam relatório explicativo dos resultados obtidos	47,0

Fonte: Elaboração dos autores.

A Tabela 7 apresenta as respostas agrupadas em torno de usos relacionados a ações ou programas educacionais das secretarias municipais.

TABELA 7: Proporção de municípios que utilizam os resultados das avaliações em iniciativas relacionadas a ações ou programas educacionais das secretarias municipais

INICIATIVAS	% DE RESPOSTAS AFIRMATIVAS
Avaliar programas e ações desenvolvidos pela Secretaria	79,2
Reestruturar o currículo das escolas	72,7
Desenvolver material didático	64,1
Reformular o Plano Municipal de Educação	61,5
Comprar material curricular estruturado e/ou apostilado	36,7
Dar algum prêmio aos alunos (computador, viagem, etc.)	13,3
Dar algum prêmio às escolas (computadores, recursos financeiros, etc.)	9,5
Oferecer bônus salarial aos profissionais das escolas	6,3

Fonte: Elaboração dos autores.

As alternativas mais assinaladas, conforme dados da Tabela 7, apontam para o uso dos resultados para avaliar programas e ações desenvolvidos pela Secretaria (79%) e para reestruturar o currículo das escolas (73%). Outros usos destacados – desenvolver material didático (64%) e reformular o Plano Municipal de Educação (62%) – indicam ações no sentido de dar consequência ao processo de avaliação e, possivelmente, uma preocupação de agir sobre a realidade, visando superar possíveis problemas encontrados, com base nos resultados obtidos. Destaca-se que a assertiva que trata

da compra de material curricular estruturado e/ou apostilado foi assinalada por 37% dos respondentes. A estratégia de premiar alunos em função de resultados obtidos nos testes foi indicada por 13% dos respondentes. Ainda com relação à premiação, 10% dos respondentes informaram que oferecem prêmios às escolas e 6% proporcionam bônus salarial aos profissionais das escolas. Nesses casos, parece estar subjacente à crença de que associar estímulos aos resultados dos testes pode induzir à melhoria do processo educacional.

Os dados disponibilizados na Tabela 8 reiteram a preocupação de monitorar as escolas, a qual já havia sido destacada quando os respondentes apontaram espontaneamente as razões que levaram a rede municipal de ensino a implantar avaliações próprias dos alunos. As três alternativas mais assinaladas nesse grupo foram: identificar carências das escolas da rede; propor intervenções diferenciadas nas escolas; e diagnosticar desigualdades entre as escolas da rede. Destacase, ainda, que 63% dos respondentes assinalaram que usam as avaliações para estabelecer metas de desempenho para as escolas, além daquelas fixadas pelo Ideb, podendo significar um aumento da pressão sobre a escola para atingir metas definidas pela gestão municipal. Além disso, 12% dos respondentes indicaram que utilizam os dados das avaliações para remanejar alunos entre escolas da rede, fato que merece ser mais bem investigado.

TABELA 8: Proporção de municípios que utilizam os resultados das avaliações em iniciativas relacionadas ao monitoramento da rede de ensino

INICIATIVAS	% DE RESPOSTAS AFIRMATIVAS
Identificar carências das escolas da rede	84,5
Propor intervenções diferenciadas nas escolas	83,0
Diagnosticar desigualdades entre as escolas da rede	62,9
Estabelecer metas de desempenho para as escolas, além daquelas fixadas pelo Ideb	62,7
Remanejar alunos entre as escolas da rede	11,9

Fonte: Elaboração dos autores.

A partir dos dados da Tabela 9, observa-se uma tendência dos gestores de declarar que os resultados das avaliações são utilizados para planejar a formação continuada dos profissionais da rede. O que se pode investigar é o sentido assumido nessa formação: se o seu objetivo é fornecer aos profissionais estratégias para treinar os alunos para as próximas avaliações, ou aprimorar aspectos da formação que tenham sido identificados como falhos com base nos resultados obtidos. As outras três assertivas relacionam-se a ações de gestão de pessoal, como remanejamento de professores entre escolas da rede (21%), remanejamento de gestores (11%) e demissão de gestores (6%), ações que carecem de maior investigação, para se compreender o sentido que vêm assumindo na gestão educacional.

TABELA 9: Proporção de municípios que utilizam os resultados das avaliações em iniciativas relacionadas ao apoio da gestão de pessoal

INICIATIVAS	% DE RESPOSTAS AFIRMATIVAS
Planejar a formação continuada dos profissionais da rede	84,1
Remanejar professores entre as escolas da rede	21,4
Remanejar gestores entre as escolas da rede	11,4
Demitir gestores escolares	6,0

Fonte: Elaboração dos autores.

Por fim, a Tabela 10 traz dados a respeito dos usos relacionados à divulgação das informações para diferentes públicos. Os respondentes indicaram que um dos usos dos resultados refere-se ao fornecimento de informações sobre as escolas para as famílias e comunidade escolar (85%), inclusive, por meio da colocação de placas em frente às escolas (23%), ação polêmica que tem sido alvo de diversos questionamentos.

TABELA 10: Proporção de municípios que utilizam os resultados das avaliações em iniciativas relacionadas à divulgação de informações para diferentes públicos

INICIATIVAS	% DE RESPOSTAS AFIRMATIVAS
Fornecer informações sobre as escolas para as famílias e a comunidade escolar	85,1
Colocar os resultados em uma placa visível na frente da escola	22,6

Fonte: Elaboração dos autores.

Vale destacar que as indicações quanto aos usos dos resultados das avaliações assinalados com maior frequência corroboram as razões apontadas para a sua criação, conforme indicado anteriormente. Note-se que as maiores frequências de resposta incidem em expectativas que apontam na direção de que os resultados venham a ser apropriados pelas escolas com o objetivo de aprimorar o trabalho escolar. Além disso, as iniciativas da Secretaria de Educação, ou instâncias de apoio a esta, relacionadas ao planejamento de intervenções na rede de ensino contam com maior incidência de respostas positivas. Também é destaque a prática de estabelecer metas de desempenho além daquelas fixadas pelo Ideb, apesar de não se ter informações sobre quais seriam elas e nem a forma como estariam sendo discutidas ou fixadas. De toda forma, essa informação indica que o estabelecimento de metas tem se transformado em um instrumento de gestão importante para as secretarias. Por outro lado, as respostas indicam que a associação de incentivos aos resultados das avaliações não constitui prática recorrente para os respondentes desta pesquisa.

INDICAÇÕES FINAIS

As informações sistematizadas neste texto possibilitam retratar, em linhas gerais, como vem se dando a relação de municípios com a avaliação em larga escala, suscitando pontos que merecem aprofundamento não só no âmbito deste estudo, mas de outros que se delinearem como complementares. São observados aspectos que indicam interseção com os resultados de pesquisas já concluídas que se voltaram a estudos de casos municipais, referenciadas no início deste artigo.

As contribuições trazidas para discussão, relativas a contextos municipais, permitem evidenciar que a avaliação em larga escala vem se consolidando como instrumento de gestão educacional nas municipalidades. Há tendência de criação, pelos municípios, de propostas próprias de avaliação, além de aderência às iniciativas federais e estaduais.

Parece haver correspondência entre a crescente presença de iniciativas nesse âmbito de gestão e as ações do Ministério da Educação, sejam aquelas relativas à avaliação em larga escala, seja a criação de índice para se aquilatar o desenvolvimento da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria Helena. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ASSUNÇÃO, Mariza. F. *O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BAUER, Adriana. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 5, p. 7-31, 2012.

_____. Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: o que apontam os estudos acadêmicos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Portugal. *Anais...* Portugal, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/AdrianaBauer_GT2_integral.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BAUER, Adriana; REIS, Adriana Teixeira. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia - GO. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3375_texto.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BONAMINO, Alicia C. de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

BROOKE, Nigel P.; CUNHA, Maria A.; FALEIROS, Matheus. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final*. Belo Horizonte: Game/UFMG; Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

CARVALHO, Gisele F. da S. *Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

CÔCO, Dilza. *Avaliação externa da alfabetização: o Paebes – Alfa no Espírito Santo*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DUARTE, Adriane B. *A participação das escolas públicas de educação básica no Saeb: implicações nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

FERRAROTTO, Luana. *Promase: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FIGUEIREDO, Dione M. L. *Gestão municipal, qualidade de ensino e a avaliação do rendimento escolar em um município de São Paulo*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2008.

GEWEHR, Glaer Gianne. *Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

GIMENES, Nelson S.; SILVA, Vandrê G.; PRÍNCIPE, Lizandra; LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GOMES, Carmem E. S. de L. *Determinantes do baixo desempenho das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes*. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2009.

GRAÇA, Heleonora C. da. No espelho da avaliação externa: o ensino público municipal de Aracaju. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 489-504, set./dez. 2010.

HORTA NETO, João L. *Avaliação externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental do Distrito Federal*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LIMA, Erisevelton S. *O diretor e as avaliações aplicadas na escola*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

_____. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARDEGAN, Eliene G. V. *Avaliações externas e qualidade da educação: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de São Paulo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARINHO, Railma A. C. *Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

NASCIMENTO, Gilsimara P. do. *Saeb: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas/MG*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OVANDO, Nataly G. *A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

PIMENTA, Cláudia O. *As avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PRUST, Kátia A. de C. *Avaliação em larga escala no Paraná: um estudo sobre as provas e a repercussão no espaço escolar*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

RAHAL, Soraya. *Políticas públicas de educação: o Saesp no cotidiano escolar*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROCHA, Silvaneide de S. M. *A inserção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de ensino fundamental de Teresina-PI: um estímulo para a melhoria da educação?* 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Maria J. de A. *O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SOUSA, Sandra Z. *Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal*. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61- 85.

SOUSA, Sandra Z.; PIMENTA, Cláudia O.; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

SOUZA, Elisete R. de. *Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

WERLE, Flávia O. C.; THUM, Adriane B.; ANDRADE, Alenis C. de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009.

ADRIANA BAUER

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC). Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
adbauer@fcc.org.br

CLAUDIA OLIVEIRA PIMENTA

Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
t_cpimenta@fcc.org.br

JOÃO LUIZ HORTA NETO

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, Distrito Federal, Brasil
jlhorta@gmail.com

SANDRA ZÁKIA LIAN SOUSA

Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
sanzakia@usp.br

Recebido em: MARÇO 2015

Aprovado para publicação em: AGOSTO 2015

PERCURSO HISTÓRICO DO SARESP E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

**UILLIANS EDUARDO DOS SANTOS
CLAUDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA**

RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar a trajetória da implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e analisar suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico. Para tanto, foram utilizadas pesquisas bibliográfica e documental. Como resultados, identificamos as seguintes implicações e consequências para o trabalho pedagógico em sala de aula: utilização do Saresp como critério de aprovação (ou não) em final de ciclo escolar; utilização como modelo para elaboração de novas provas; realização do treinamento dos alunos por parte dos professores para a avaliação; utilização da avaliação externa como avaliação da aprendizagem; direcionamento e controle do trabalho docente; comercialização de notas; foco estritamente nos componentes curriculares; currículo prescrito; regulação do trabalho docente; e limitação da autonomia do professor em sala de aula.

* Uma versão preliminar deste artigo está publicada nos anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação, realizado em Baurio, em 2014.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EXTERNA • AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA • SARESP • TRABALHO DIDÁTICO.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar la trayectoria de la implantación del Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) y analizar sus posibles repercusiones en la orientación de la organización del trabajo pedagógico. Para ello, abordamos las principales implicaciones y consecuencias de esta evaluación en el trabajo pedagógico en el aula: la utilización del Saresp como criterio de aprobación (o no) al final del ciclo escolar; su utilización como molde para la elaboración de nuevas pruebas, realización de entrenamientos de los alumnos por parte de los profesores para realizar la evaluación; evaluación externa utilizada como evaluación de aprendizaje; direccionamiento y control del trabajo docente; comercialización de notas; abordaje estricto en los componentes curriculares; currículo prescrito; regulación del trabajo docente; y limitación de la autonomía del profesor en el aula.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN EXTERNA • EVALUACIÓN EN LARGA ESCALA • SARESP • TRABAJO DIDÁCTICO.

ABSTRACT

This study aims to identify the implementation path of the Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo [School Performance Evaluation System of the State of São Paulo] (Saresp) and to analyze the possible repercussions to guide the organization of the pedagogic work. The methodology used was bibliographical and documentary research. As a result, we have identified the following implications and consequences for educational work in the classroom: use of Saresp as a criterion for approval (or not) at the end of school year; use as a model for the development of new evidence; completion of student training by teachers to carry out the evaluation; external evaluation being used as learning evaluation; guidance and control of the teaching profession; grade commercialization; strict focus on curriculum components; prescribed curriculum; regulation of the teaching profession; and limitation of teacher autonomy in the classroom.

KEYWORDS EXTERNAL EVALUATION • LARGE-SCALE EVALUATION • SARESP • DIDATIC WORK.

INTRODUÇÃO

A constituição de um sistema nacional de avaliação vem sendo buscada desde a década de 1980, com forte influência dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, sendo esses organismos impulsionadores das reformas educacionais, entre elas, as avaliações externas. Bonamino (2002, p. 15-16) explica o contexto de desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil:

No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu as primeiras experiências de avaliação de primeiro grau. Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares.

Torres (2001, p. 79-80) destaca como esse processo foi viabilizado e a ênfase dada pelo Estado às avaliações externas, afirmando que:

[...] a uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 1990. [...] O pacote de reforma educativa recomendado aos países em desenvolvimento, principalmente para a reforma da educação primária, inclui, entre outras medidas, ênfase na avaliação do rendimento escolar e na implantação de sistemas nacionais de avaliação de resultados.

Em consonância com determinações dos organismos internacionais, a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, instituiu um sistema nacional de avaliação em detrimento do investimento em um sistema nacional de educação, reafirmando o papel da avaliação externa, como podemos observar no que se segue:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 1996)

Frente ao exposto, observa-se que o Banco orienta a constituição de sistemas de avaliação fortemente centralizados, remetendo ao governo central a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares, com o envolvimento das instâncias locais.

Diante do contexto apresentado, consideramos que a influência e as consequências das avaliações externas, em especial no nosso estudo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), sobre a escola e o trabalho pedagógico devem ser objetos de reflexão e investigação a fim de identificar se a tão anunciada melhora

apresentada pelos índices de desempenho escolar não está comprometendo ainda mais a aprendizagem dos alunos da rede pública estadual.

Pensando nisso, por meio de pesquisas bibliográfica e documental, fazemos num primeiro momento um recorte na literatura para contextualizarmos o Saresp, apresentando o seu percurso histórico e as modificações ao longo das suas edições. Em seguida, realizamos uma breve discussão das influências que as avaliações externas exercem sobre a prática docente e, por fim, discutimos as principais implicações dessa avaliação no trabalho pedagógico em sala de aula.

SARESP: HISTÓRICO, PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES AO LONGO DE SUAS EDIÇÕES

O Saresp foi criado em 1996, por meio da Resolução SE n. 27, de 29 de março. Na época, foi instituído como avaliação que visava a:

- Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional;
- Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 1996)

Ao fazerem uma análise sobre essa avaliação, Bonamino e Sousa (2012, p. 380) afirmam que

[...] os objetivos explicitados indicam que a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação (SEE/SP), e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas.

Entretanto, após mais de uma década de aplicações consecutivas do Saresp, Bauer (2006) destaca que as ações de

subsídio ao trabalho desenvolvido na sala de aula haviam sido relegadas a segundo plano em nome da ênfase no controle do sistema por meio dos dados levantados.

Consideramos que tais alterações vão provocar interferências que podem ser apontadas como um dos motivos dessa ênfase no controle do sistema, em oposição às ações de subsídio ao trabalho docente.

Diante disso, focalizamos alguns pontos relevantes durante o percurso histórico que tal avaliação apresentou. Para isso, nos baseamos principalmente nos estudos de Paulo Henrique Arcas (2009) e Lilian Rose S. Carvalho Freire (2008).

A primeira fase do Saresp, que compreendeu as edições de 1996 a 1998, apresentou características de avaliação de entrada, porque as suas aplicações ocorriam no início do ano letivo, com o intuito de oferecer informações relevantes ao desempenho dos alunos no ano anterior. Já a partir do ano 2000, o Saresp mudou o seu foco para uma avaliação de saída, com a “finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos”, como salienta a Resolução n. 120, de 11 de novembro de 2003. Outro ponto a comentar é que o Saresp, como estrutura, incluía claramente a participação das equipes escolares na avaliação, não só como forma de viabilizar a aplicação e a correção das provas, mas de envolver professores, coordenadores e diretores na análise dos dados, na reflexão acerca dos resultados obtidos e na elaboração de propostas a partir desses resultados analisados. Para Calderón e Oliveira Junior (2012, p. 64), esse sistema de avaliação se colocou como política educacional capaz de contribuir para uma nova cultura de avaliação no ensino de São Paulo em busca de melhoria da qualidade educacional, num contexto – a década de 1990 – de ampla ascensão da avaliação em larga escala no Brasil.

Em 2000, o questionário destinado à gestão escolar passou a ser respondido pelo diretor e pelo professor-coordenador, ocorrendo também a inclusão de um questionário que se destinava ao supervisor de ensino. A partir dessa data, a avaliação passou a ser aplicada no final do ano, diferentemente do que vinha ocorrendo até o momento.

No ano de 2001, houve uma mudança na forma como

a avaliação vinha sendo realizada. De acordo com a Resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001, o Saresp era aplicado nas séries finais dos ciclos I e II, portanto, o público-alvo eram alunos concluintes das 4ª e 8ª séries. Ainda de acordo com a Resolução n. 124/2001, os alunos realizariam “atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos” (SÃO PAULO, 2001). Com isso, temos um novo objetivo para o Saresp: “aferir, junto aos alunos, as condições para a continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para a promoção do aluno” (SÃO PAULO, 2001). Esse momento foi marcado por um novo paradigma de avaliação, ainda não visto desde a sua implantação. Esse ano foi caracterizado também pela classificação das escolas em cores, categorizando-as de acordo com os seus méritos. Logo:

[...] a atuação do Saresp em 2001 recebeu críticas severas, principalmente de professores, primeiro por favorecer uma avaliação classificatória e punitiva, depois, por fomentar um ambiente de competição entre as escolas mediante a afixação de cores na porta das unidades escolares para revelarem a condição relacionada ao desempenho de alunos e professores. (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2012, p. 6)

Essa edição do Saresp ficou negativamente avaliada por utilizar os seus resultados para a reprovação de alunos. Hernandes (2003) entende que, com a ação de reprovar alunos, conforme os seus critérios, o Saresp despreza a avaliação do professor em sala e interfere de forma aguda na autonomia da escola, o que se considera uma implicação equivocada para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Quando, em abril de 2002, Teresa Roserley Neubauer deixou a SEE/SP, depois de quase sete anos no comando, e foi substituída por Gabriel Chalita, houve uma nova alteração no Saresp. No final daquele ano, a avaliação ocorreu nos moldes do ano anterior, entretanto, o resultado não foi utilizado para definir a continuidade dos estudos dos alunos avaliados. Em 2003, o Saresp passou a ser censitário para todas

as escolas e alunos da educação básica. Todos os alunos dos ensinos fundamental e médio foram submetidos à aplicação da prova. No ano seguinte, o Saresp manteve a mesma estrutura e características de 2003.

No ano de 2005, foram mantidos os mesmos moldes dos anos anteriores (2003 e 2004), tendo como novidade a introdução de uma prova de Matemática. Lembramos que a última vez que esse componente curricular havia sido avaliado no Saresp foi no ano de 2000. Outra novidade na avaliação de 2005 foi a sua realização em dois dias, um dedicado às provas de Leitura e Escrita, outro às questões de Matemática e à Redação.

Em 2006, com a mudança na gestão do estado, em virtude do afastamento do então governador Geraldo Alckmin para candidatar-se à presidência da República, assumiu o vice-governador Claudio Lembo e Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos substituiu Gabriel Chalita na SEE/SP. Assim, a nova secretária anunciou a suspensão do Saresp naquele ano, alegando a necessidade de analisar os resultados e rever o modo como a avaliação vinha sendo desenvolvida.

A avaliação de 2007, de acordo com a SEE/SP, trouxe inovações “corajosas”, dentre elas a que o Saresp acompanharia a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daquele ano, seria possível a comparação entre os resultados de ambas as avaliações, porque a escala do Saresp seguiria os mesmos parâmetros e critérios definidos pela avaliação nacional, o Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica]. As avaliações do Saresp deveriam orientar e dar sustentação ao plano de metas da SEE/SP. De acordo com Freire (2008, p. 40), na época, a Secretária de Educação Maria Helena Guimarães de Castro afirmou: “O Saresp ganha uma importância muito maior neste ano do que nos anos anteriores, porque a partir de agora o Saresp é o norte, o termômetro principal para a implantação de nosso plano de metas”.

Naquele ano, o governador do estado, José Serra, anunciou, conforme Ribeiro (2008), o alinhamento das ações educacionais em São Paulo às orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal. Dessa forma, o Saresp começou a passar por importantes mudanças teóricas e metodológicas, com o objetivo de acomodar-se

tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala. Houve uma adequação, visando à convergência das habilidades e competências avaliadas no Saresp às competências e habilidades do Saeb/Prova Brasil (SÃO PAULO, 2009).

Nesse contexto de mudanças do Saresp, a secretária da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, e o governador do estado anunciaram o Plano de Metas, por meio do qual, segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 381), “evidenciou-se a importância que a avaliação em larga escala assumiria para essa gestão”. A quinta meta estabelecida no plano previa um aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacional e estadual. Ao estabelecer essa meta, a secretária indica a continuidade do Saresp, e, dentre as 10 Metas para uma Escola Melhor, duas enfatizavam o papel da avaliação em larga escala no desenvolvimento da política educacional paulista.

Tais metas são citadas por Bonamino e Sousa (2012, p. 381):

Meta 8 - Sistemas de Avaliação:

- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).
- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

Meta 9 - Gestão de Resultados e Política de Incentivos:

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.

- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.

Após enfatizarmos o papel da avaliação de larga escala para a SEE/SP nesse governo, retomamos as mudanças no Saresp. Em 2008, houve a inclusão das disciplinas de Ciências para o ensino fundamental e Biologia, Física e Química para o ensino médio. Já em 2009, foram incluídas as Ciências Humanas (História e Geografia) e ficaram de fora Ciências e Ciências da Natureza. Em 2010, uma nova inversão nas disciplinas avaliadas: saíram as Ciências Humanas e entraram Ciências e Ciências da Natureza. Em 2011, voltou a ocorrer a aplicação idêntica à do ano de 2009, com uma diferença: a aplicação da redação passou a ser representativa de 10% do conjunto de alunos, excetuando o 3º ano. Em 2012, foram repetidas as disciplinas avaliadas no ano de 2010 e a redação representativa.

A partir de 2013 e tendo em vista o compromisso da SEE/SP de alfabetização dos alunos aos sete anos de idade, os estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental também participaram do Saresp, sendo avaliados em Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, nos mesmos moldes do 3º ano do ensino fundamental, ficando assim as disciplinas de Ciências Humanas voltadas aos alunos do 7º e 9º anos do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio.

Em 2014, os resultados do Saresp do ano anterior foram divulgados mais cedo que nos demais anos, com o objetivo, segundo o secretário de Educação, de fazer uma possível análise e discussão dos resultados para o aprimoramento do planejamento das unidades escolares.

A edição de 2014 ocorreu nos dias 11 e 12 de novembro, sendo avaliadas, conforme o artigo 1º, inciso I da Resolução SE n. 41, de 31 de julho de 2014, todas as escolas da rede estadual e os alunos do ensino regular matriculados nos

2^{os}, 3^{os}, 5^{os} e 9^{os} anos do ensino fundamental, nas 3^{as} séries do ensino médio e uma amostragem de alunos matriculados no 7^o ano do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2014). Tal avaliação verificou e aferiu o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada ano/série nos seguintes componentes curriculares:

Artigo 5^o - I - Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, aos alunos dos 2^{os}, 3^{os}, 5^{os} e 9^{os} do ensino fundamental, nas 3^{as} séries do ensino médio;

II - Ciências (Ciências da Natureza) aos alunos dos 7^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental e Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza) aos alunos das 3^{as} séries do Ensino Médio;

III - Redação, a uma amostragem de alunos de turmas dos 5^{os}, 7^{os} e 9^{os} anos do ensino fundamental e das 3^{as} séries do ensino médio de cada rede de ensino. (SÃO PAULO, 2014)

Conforme apresentamos, o Saresp, desde a sua implantação em 1996, sofreu várias alterações ao longo das suas edições. Para sintetizar essas alterações, nos baseamos em Ribeiro (2008). Para a autora, é possível dividir essas mudanças em três momentos distintos, do seu início até a configuração que esboça atualmente.

O primeiro momento, mais curto, vai de 1996 a 1998, quando a avaliação foi aplicada no início do ano, com caráter diagnóstico, censitária em termos de escola e amostral em termos de componentes curriculares. A finalidade era verificar os fatores que influenciavam a aprendizagem dos alunos. No segundo momento, de 2000 a 2005, a avaliação passou a ser aplicada no final do ano letivo e conservou as características iniciais da sua implantação, com algumas alterações. Em 2002, o Saresp teve características amostrais em termos de alunos, ao passo que, de 2003 a 2005, foi censitário em termos de escolas, alunos, séries e períodos do ensino fundamental e ensino médio. O terceiro momento foi constituído pelo ano de 2007, quando o Saresp sofreu várias modificações para adequar-se tecnicamente às características de um sistema de avaliação de larga escala, permitindo

o acompanhamento dos resultados dos alunos ao longo dos anos. Alguns desses ajustes foram os seguintes: a inclusão de itens pré-testados a fim de ajustar a qualidade métrica da prova; a adequação das habilidades e competências avaliadas àquelas solicitadas no Saeb/Prova Brasil com a finalidade de comparar os resultados estaduais com os obtidos pelos alunos em nível federal; e a padronização dos seus resultados de acordo com a mesma escala utilizada no Saeb.

Todas essas mudanças só foram implementadas totalmente em 2008, quando a secretária de Educação, Maria Helena Guimarães Castro, anunciou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), demonstrando a importância do Saresp para o cálculo do índice e para o pagamento do bônus aos profissionais da educação. Portanto, consideramos que os direcionamentos e os objetivos do Saresp acabaram por desencadear algumas implicações já mencionadas anteriormente e que serão comprovadas ou não na nossa pesquisa.

Concordamos com Arcas (2009) que atualmente ampliam-se as iniciativas do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino estaduais para estimular o uso dos resultados obtidos nas avaliações externas, sistematizando metas e/ou estabelecendo a meritocracia e a bonificação como forma de valorizar os profissionais da educação, como acontece com o Saresp e o Idesp no estado de São Paulo.

SARESP E AVALIAÇÕES EXTERNAS: INFLUÊNCIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Sabemos que hoje é comum encontrarmos nos sistemas educacionais materiais distribuídos aos professores, apontando que conhecimentos e habilidades devem ser enfatizados e valorizados para serem ensinados e, posteriormente, avaliados por exames externos.

Tais materiais seguem as matrizes de referência do Saeb e da Prova Brasil, que possuem como principal justificativa para a sua elaboração a necessidade de se estabelecer:

[...] provas a partir de parâmetros consensuais, sejam estes advindos da reflexão teórica sobre a estrutura da

ciência e sua correspondente adequação às estruturas de conhecimento, sejam advindos de uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados e indicados pelas escolas brasileiras. (ORTIGÃO; SZTAJN, 2001, p. 76)

As provas reforçam a homogeneização das práticas curriculares e estabelecem as formas de como os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, tendo como principal função a classificação de desempenhos nas competências e habilidades determinadas como primordiais e básicas.

Como nos sinalizam Bonamino e Sousa (2012), a análise do currículo oficial e das matrizes do Saresp revelam a correspondência entre o currículo, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores (desde 2008) e para alunos (desde 2009), denominado caderno do professor e do aluno. Esses materiais apresentam situações de aprendizagem que visam a orientar e apoiar, com base no currículo, o trabalho docente em sala de aula.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que essas políticas educacionais elaboradas por instâncias governamentais têm seguido as orientações de organismos financeiros internacionais; entre elas, está a necessidade de estabelecer metas avaliativas dos seus resultados, como preconiza o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Esse plano estabeleceu a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, e esse índice acabou por influenciar a criação do Idesp, já mencionado.

Esse processo vem provocando sucessivas reformas educacionais orientadas pela lógica da demanda mercadológica. Essa lógica tem se estabelecido tanto na elaboração de políticas curriculares nacionais como na gestão escolar, desencadeando crescentes formas de controle sobre o trabalho docente. Assim, entendemos que a política avaliativa proposta para todos os níveis educacionais, e em particular para a educação básica, tem se revelado um forte dispositivo de controle curricular, com a intenção de regular os saberes desenvolvidos em sala de aula, como bem sinaliza Barreiros (2002, p. 5): “na verdade existe uma perda quase integral da autonomia do

professor, devido os inúmeros mecanismos instituídos para direcionar o ensino aos processos avaliativos”.

Concordamos com Barreiros (2002), que, ao analisar as avaliações externas, afirma que elas têm influenciado a gestão, o currículo e toda a dinâmica escolar:

[...] com a expansão da massa de avaliações desenvolve-se o receio da repercussão dos resultados decorrentes do processo avaliativo, que define novos currículos, o orçamento das escolas, formação e salários dos professores. Isto é, escola com baixo desempenho, menor gratificação, e, conseqüentemente, faz com que professores se vejam pressionados ao uso de parâmetros e diretrizes curriculares, de forma a garantir o aprendizado dos conteúdos básicos cobrados nas avaliações, já que se cobra dos professores e das escolas a eficácia dos recursos que neles são investidos. Cobra-se dos alunos as competências e habilidades nos resultados dos exames para garantir um nível de qualidade satisfatório comparado às políticas internacionais, assim como também cobra-se uma política eficaz de parte do governo para diminuição das iniquidades existentes. (BARREIROS, 2002, p. 5)

Consideramos que as avaliações externas deveriam ser utilizadas para orientar o trabalho do professor e a sua prática docente, num processo de ação-reflexão-ação. De acordo com Oliveira (2011, p. 137), as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais com o objetivo de produzir informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. Para Gatti (2014, p. 21), “olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino”.

Assim, concordamos com Oliveira (2011, p. 137) que “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo” e não reduzi-lo a uma mera execução de tarefas predeterminadas pelas instâncias superiores.

SARESP: IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA

Embora seja direcionado aos alunos, o Saresp é uma avaliação sistêmica e, por isso, acaba interferindo em muitas relações sociais dentro da escola, em especial no trabalho pedagógico em sala de aula.

Diante da discussão realizada até o momento, observamos que as avaliações externas, no nosso caso, o Saresp, ao incitarem a competição entre as unidades escolares, professores e alunos, trazem consequências preocupantes e equivocadas para o trabalho pedagógico, conforme apontam as pesquisas já realizadas.

Conforme Bauer (2006, p. 156), os resultados do Saresp “têm sido pouco utilizados para propiciar uma reflexão coletiva e formativa, que auxilie os professores no dia-a-dia em sala de aula”. Sendo muito mais utilizado para “premiar, punir e classificar, dificultando a reflexão coletiva e formativa nas escolas” (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 76).

Como aponta Schneider (2013, p. 27), os resultados desses testes estão sendo utilizados pelos docentes para:

[...] planejar suas aulas, avaliar a sua prática pedagógica, rever conteúdos, preparar suas próprias avaliações e, até mesmo, realizar atividades de treinamento com os alunos. Indagado acerca da finalidade da utilização dos exames em sala de aula, um professor assume “Utilizo as provas como atividade diferenciada, mas umas questões apenas e não uma sequência de questões” (Professor de 2ª série dos anos iniciais), no intuito de minimizar a intenção de fabricação dos resultados das provas.

Posição semelhante obtemos de Bomfim (2009, p. 23) ao afirmar que:

[...] o conhecimento a ser ensinado na educação básica está traduzido em competências, nos PCNs, assim como o que será avaliado pelo SAEB, Prova Brasil e ENEM [...]. Além disso, a força da “pedagogia de resultados” e do atrelamento das ações ao IDEB tem levado as redes de ensino a promover simulados para o ENEM, Prova Brasil, numa inversão completa do sentido democrático da avaliação. (BOMFIM, 2009, p. 23)

Carneiro, Assunção e Barros (2012, p. 121) corroboram a posição dos demais autores citados, assinalando que:

[...] estes profissionais se veem constantemente em conflito entre a tão propalada autonomia docente e a pressão imposta pela cultura dos resultados, manifesta nas avaliações externas que constituem forte mecanismo de controle sobre o trabalho docente, inclusive incorrendo na sua desqualificação à medida que os professores não mais decidem sobre questões importantes de seu trabalho, como a definição dos conteúdos, por exemplo; ao contrário, passam a “ensinar” numa perspectiva estandarizada, padronizada, focada na realização dos testes e na obtenção dos resultados em detrimento, muitas vezes, da valorização do próprio processo ensino-aprendizagem.

Schneider (2013) avalia ainda que a implementação dos exames padronizados pelo Estado é articulada em torno de um conjunto de orientações tanto para docentes como para os gestores:

[...] com a finalidade de alinhar as suas ações às expectativas das avaliações. Além disso, são disponibilizados aos docentes simulados para a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Enem os quais vêm servindo de importante ferramenta para o trabalho em sala de aula. (SCHNEIDER, 2013, p. 27)

Na mesma direção, Arcas (2009) identifica que, com base nos resultados do Saresp, os professores de uma escola orientam os planos de ensino, adotando o modelo dessa avaliação no ambiente escolar em atenção e atendimento aos seus conteúdos,

[...] chegando ao requinte de aplicarem provas seguindo os mesmos procedimentos do dia do SARESP, pois dessa forma os alunos estarão mais bem preparados para responderem a prova. (ARCAS, 2009, p. 160)

Em sua pesquisa de mestrado, Alves (2011) analisou algumas táticas docentes em relação ao Saresp. Dentre elas, destaca a aplicação de simulados a fim de preparar os alunos para essa avaliação e melhorar os seus resultados.

Conforme Calderón e Oliveira Junior (2013), esse treinamento dos alunos ocorre em atenção aos conteúdos e

resultados da avaliação, bem como à política de bonificação. Rodrigues (2011, p. 73) entende que a atual política educacional paulista relacionada ao Saresp e aos seus resultados, envolvendo controle e responsabilização meritocráticos,

[...] cria um descompromisso com o currículo em vista de um treinamento dos alunos para os exames, reduzindo a aprendizagem efetiva a critérios superficiais de atendimento à avaliação.

Pinto (2011) relata que, em função da política de bonificação, os professores são orientados a prepararem os alunos para as questões das provas do Saresp e, quando os resultados não são os esperados, a prática docente fica permeada por sentimentos de fracasso e culpa. Para Rodrigues (2011, p. 76),

[...] a avaliação, como vem sendo utilizada pelo Estado, tem servido o engessamento do currículo e controle excessivo da escola, determinando os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, pelos quais serão avaliados no Saresp.

Assim, esse treinamento excessivo dos alunos para realizarem as provas acaba por desencadear nas salas de aula outras implicações negativas para o trabalho pedagógico. Um bom exemplo é o direcionamento do currículo e do trabalho pedagógico.

Ao realizarem esses simulados e provas semelhantes ao Saresp, os professores direcionam as suas aulas para essa avaliação, rompendo com aquilo que mais preconizam nos seus planos de aula e com a bandeira que levantam na educação: formar o aluno-cidadão crítico. Por exemplo, observamos em algumas pesquisas que

[...] alguns professores, para treinar questões que exigem a interpretação de texto dos alunos, simplesmente planejam suas aulas incluindo um maior ou um menor número de questões do Saresp nas suas atividades diárias com os alunos. (ALVES, 2011, p. 118)

Outros professores:

[...] levam a prova do Saresp para a sala de aula, aplicam os exercícios, elaboram atividades seguindo esse modelo, corrigem e analisam as redações seguindo a estrutura de

análise e correção propostas pelo Saesp, incluem ou eliminam conteúdos do planejamento de ensino e de aulas conforme o que ‘cai’ no Saesp. (ARCAS, 2009, p. 152)

Com isso, observamos que “muitos professores postergam ou substituem atividades de seus planos de ensino para trabalhar essas questões” (ALVES, 2011, p. 118).

Assim, de acordo com os achados de Alves (2011), as ações das professoras pesquisadas – que estão redirecionando as suas atividades para treinamentos dos alunos e conteúdos exigidos nas avaliações externas, em detrimento de uma formação mais ampla da base geral – acabam por refletir ações de outros tantos professores.

Pinto (2011) também sinaliza que, em razão de determinações vindas de cima para baixo, isto é, da SEE/SP para a escola:

[...] o professor acaba sendo compelido a dedicar parte de suas aulas para o treinamento dos alunos para o Saesp. E isso traz consequências diretas que afetam o objetivo final da escola, pois tempos preciosos que poderiam ser utilizados em favor do ensino e da aprendizagem são dedicados à preparação do aluno para responder às questões do Saesp. (PINTO, 2011, p. 154)

Observamos que, sendo pressionado a obter melhores resultados pela instituição superior, representada nesse caso pela SEE/SP, o professor acaba por direcionar o trabalho em sala de aula para essa avaliação, como aponta Jesus (2014) em pesquisa recente em uma escola do interior de São Paulo.

Dentre outros aspectos, os professores entrevistados elencam que “a pressão por resultados educacionais implica em trabalhar em sala de aula o que é cobrado no Saesp” (JESUS, 2014, p. 129). Uma das falas dos professores entrevistados, ao comentar essa cobrança e essa pressão pela busca da meta, reforça o direcionamento do trabalho pedagógico em sala de aula: “Trabalhar somente o que se pede no Saesp” (JESUS, 2014, p. 129).

Ainda de acordo com a autora, com base nos depoimentos colhidos dos professores, ela percebeu que os docentes apontam também que

[...] os professores consideram os resultados do Saresp para o planejamento de suas aulas com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências exigidas na prova e com o intuito de atingir os índices pré-estabelecidos. (JESUS, 2014, p. 130)

Na mesma direção e suprimindo a possibilidade de atuação objetivando a função social da escola, uma das professoras participantes da pesquisa de Peixoto (2011) afirma em seu depoimento que elas devem direcionar o seu trabalho em sala de aula para o Saresp deixando de lado outros conteúdos e atividades:

A gente tem que se voltar para Saresp e deixar de lado aquilo que a gente queria realizar quanto profissional com os alunos. Então tem que treiná-los para o Saresp, essa é a palavra infelizmente e isso é muito ruim. Você tem que interromper os seus objetivos, o seu planejamento, porque o principal passa a ser treinar o aluno para ir bem no Saresp. (P5C apud PEIXOTO, 2011, p. 63)

Além disso, observamos que os docentes são influenciados e orientados pela SEE/SP a utilizarem materiais produzidos exclusivamente para o treinamento, focando os conteúdos a serem trabalhados naquele corrente ano letivo, com determinado ano/série em sala de aula, que posteriormente serão cobrados na avaliação do Saresp.

Diante disso, concordamos com Rodrigues (2011, p. 67) que [...] o uso dos materiais e provas anteriores do Saresp, do modo que foi apontado por alguns professores como forma de treinamento, somente reproduz o modelo de realização de avaliações, influenciando o trabalho em sala de aula.

A distribuição desses materiais pela SEE/SP aos docentes deu-se inicialmente em 2008, com a nova proposta curricular denominada *São Paulo faz escola*, que contava com um jornal para o aluno. No ano seguinte, passou a contar com cadernos para todas as disciplinas, tanto para o aluno, como especialmente para o professor, o qual se tornou um orientador para

a sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Podemos fazer tal constatação com base na observação da fala de uma das professoras participantes da pesquisa de Peixoto (2011):

[...] antes eu tinha mais liberdade. É claro que tinha que ser feito sempre o planejamento, mas eu tinha liberdade, hoje eu já cheguei a receber até apostila e tendo que trabalhar dentro daquela apostila, porque tinha que ter resultados. Então eu não vejo saída. (P2A apud PEIXOTO, 2011, p. 65)

Na pesquisa de Pinto (2011), uma das professoras tece a seguinte observação acerca desses materiais distribuídos pela SEE/SP:

[...] o objetivo do caderno do professor e do aluno é orientar o professor para essas avaliações, avaliação do Saresp e creio que está sendo feito, em partes, mas ela orienta sim nosso trabalho. No sentido de orientar o currículo. (PROFESSORA CÍNTIA apud PINTO, 2011, p. 142)

Seguindo na mesma direção, outra professora participante da pesquisa de Pinto (2011), ao tecer críticas à forma como a Proposta Curricular da SEE/SP chega à escola, relata que

[...] tudo isso foi imposto e o professor foi obrigado a trabalhar da forma como foi “exigida”: seguir o caderno do aluno e o que reza a matriz curricular para que a escola atinja a média do Saresp. Tudo se faz em função do Saresp”. (PROFESSORA BEATRIZ apud PINTO, 2011, p. 142)

A mesma professora da referida pesquisa vai além ao mencionar que esse material tem servido para o direcionamento do trabalho docente em sala de aula e para o exacerbado treinamento dos alunos: “o professor tem o compromisso de ter que seguir à risca o caderno do aluno e TREINAR o aluno aos moldes do Saresp” (PROFESSORA BEATRIZ apud PINTO, 2011, p. 143, destaque do autor).

A nosso ver, tais práticas, já discutidas por nós em trabalho recente (SANTOS; SABIA, 2014), indicam que a política avaliativa proposta para todos os níveis educacionais, e em particular para a educação básica, tem se revelado como um

forte dispositivo de controle curricular, com a intenção de estabelecer o domínio dos saberes desenvolvidos em sala de aula.

Assim, observamos que essas provas reforçam a homogeneização das práticas curriculares e estabelecem como os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, para depois serem avaliados nos exames externos.

Consideramos que tal implicação tenha sido uma consequência principalmente da política de bonificação por resultados, implementada com uma “roupagem modesta” em 2000 e repaginada a partir de 2008 com a implementação do Idesp e da política de bonificação por resultados da SEE/SP, conforme já apontamos anteriormente.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), as políticas de responsabilização que têm fortes consequências, como o pagamento do bônus, levam não só os gestores, mas também os professores, a se preocuparem com os resultados dessa avaliação, que por consequência recaem nessas práticas tão evidenciadas nas pesquisas, pois:

[...] é o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas – principalmente as fortes – que exacerbaria a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividades nele presente. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386)

Outra implicação que possivelmente decorre das que já mencionamos é a comercialização de notas na sala de aula. De acordo com as análises realizadas nas pesquisas, essa comercialização consiste na atribuição de pontos extras caso os alunos realizem a avaliação, ou até mesmo a utilização da nota obtida nessa avaliação para compor as notas bimestrais.

Freire (2008) detectou que na avaliação de 2005 os professores e a equipe gestora de determinada escola pertencente à rede estadual de ensino de São Paulo decidiram atribuir notas bimestrais aos alunos de acordo com as notas obtidas na avaliação. Assim, no dia da aplicação foi entregue junto ao gabarito oficial da avaliação uma filipeta na qual os alunos

deveriam transcrever as mesmas respostas dadas à prova oficial. Após a realização do exame, em razão da demora da divulgação dos resultados, os próprios professores da unidade escolar resolveram as questões e elaboraram um gabarito extraoficial para validar as notas bimestrais prometidas aos alunos.

Do mesmo modo, Arcas (2009) identificou na fala de um dos entrevistados da sua pesquisa essa prática utilizada pelos professores em atribuir uma nota ao Saresp para compor a nota bimestral do aluno:

Na escola usamos o resultado do Saresp como uma das avaliações do bimestre. Se não sai logo, o gabarito, antes do fechamento do bimestre, nós montamos um gabarito e corrigimos os cadernos de questões. Essa nota vai para a avaliação do bimestre. [...] vale para todas as matérias. A gente colocava para eles (alunos) que nós usamos a correção dos professores, pois o resultado oficial não sai a tempo. (PCXI apud ARCAS, 2009, p. 122)

Lammoglia (2013) também identificou nas falas dos seus entrevistados que os professores aplicam simulados das mais diversas disciplinas curriculares e que as notas obtidas compõem a nota bimestral, assim como a nota obtida na própria avaliação do Saresp.

Essa prática, a nosso ver, foi uma ação adotada pelos docentes com o objetivo de incentivar a participação na avaliação, fazendo com que os alunos levassem a sério aquele momento, já que estes não podiam encontrar significado na avaliação proposta pelo Estado. Diante disso, observamos que os alunos estão mais interessados nas notas como um fim em si mesmo. Assim, “troca-se notas por atitudes” (HERNANDES, 2003, p. 144). Segundo Sousa (1997, p. 96),

[...] a avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se comprometidos não com a aquisição de determinados conhecimentos, mas antes, com a conquista de determinados conceitos.

Um entendimento que não foi tão explícito – e que, a nosso ver, pode ter ficado camuflado em outras implicações,

por exemplo, no direcionamento do trabalho do professor, mas que podemos observar nas pesquisas de Peixoto (2011), Rodrigues (2010), Freire (2008) e nos próprios documentos elaborados pela SEE/SP e pelo governo do estado – é a concentração que a avaliação faz em componentes curriculares exigidos no Saresp em detrimento de outros conteúdos que são importantes para a formação integral do aluno, indispensáveis para o cumprimento da função social da escola.

Para exemplificar a nossa afirmação, recorreremos à pesquisa de Peixoto (2011), na qual relata que uma das principais mudanças em relação ao Saresp sentidas pelas professoras participantes, na sua prática em sala de aula, foi quanto aos conteúdos:

A maioria delas apontou que tiveram que intensificar os conteúdos ligados à Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas contidas na prova, deixando outros conteúdos que elas julgavam importantes de lado. (PEIXOTO, 2011, p. 63)

De acordo com Rodrigues (2010, p. 135),

[...] a partir dos relatos pode-se averiguar, mesmo com níveis diferentes de desenvolvimento, determinada padronização dos conteúdos voltados quase que exclusivamente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com base na análise dos documentos que ditaram as configurações das edições do Saresp, observamos que, por mais de dez anos e dez edições da avaliação, os componentes curriculares avaliados se concentravam em Língua Portuguesa, Matemática e uma redação. Em raras exceções, em algumas edições observamos a cobrança de outros componentes curriculares, mas ainda de forma amostral.

Somente em 2008 a avaliação passou a intensificar a utilização dos demais componentes curriculares, entretanto, alternando-se nas suas edições. Se analisarmos a avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental, observamos que a concentração ainda está nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Rodrigues (2010) identificou que as professoras têm trabalhado nas suas aulas somente os

conteúdos desses dois componentes curriculares e as demais disciplinas – como História, Geografia e Ciências, que apresentam perfis que geralmente estimulam o debate crítico e questionador, mas que não são cobrados pela SEE/SP – são deixadas de lado. O autor ainda aponta que o “desenvolvimento de seus conteúdos em sala fica a cargo do professor” (RODRIGUES, 2010, p. 136).

De acordo com Freire (2008), os professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, que foi a única disciplina a ser cobrada em todas as edições da avaliação, e de Matemática, avaliada com mais frequência, são cobrados e acabam por ser responsáveis pelos baixos índices das suas escolas: “A impressão que se tem é a de que se a escola não teve bom desempenho, isso se deve ao desempenho em sala de aula dos professores destas disciplinas” (FREIRE, 2008, p. 65).

Diante disso, remetemos à reflexão de Sousa e Lopes (2010, p. 56), que questionam:

[...] essas áreas do conhecimento são suficientes para se medir a qualidade do ensino? A inserção e inclusão das novas gerações – papel social da escola básica – se dá somente a partir de bons desempenhos nessas áreas?

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Peixoto (2011, p. 83) nos coloca contra o muro indagando “o que estamos deixando de lado? Ao privilegiar apenas leitura, escrita e cálculo, não estamos apenas instrumentalizando o currículo para atender demandas de mercado?”. Desse modo, concordamos com Peixoto (2011, p. 64) que “os conteúdos tidos como mais importantes são os relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando uma hierarquização do conhecimento”.

A fim de explicitarmos essa hierarquização do conhecimento mencionada pela autora, tomemos as séries iniciais do ensino fundamental, nas quais não é cobrado o desenvolvimento das disciplinas de História, Geografia e Ciências, ficando a cargo dos professores oferecerem ou não os conteúdos correspondentes a essas matérias. Assim, os professores acabam por concentrar e focar o seu trabalho docente em sala de aula apenas nos conteúdos de Língua Portuguesa

e Matemática, os quais posteriormente serão aferidos pelo sistema de avaliação vigente, deixando de lado os demais e a cargo dos professores das séries finais do ensino fundamental, conforme concluiu Rodrigues (2010, p. 139):

As entrevistas indicam que a prática das professoras é movida, em grande parte, por elementos que serão verificados posteriormente nos testes padronizados em detrimento às outras áreas do ensino.

A partir desse exacerbado foco em componentes curriculares, que é determinado a partir de um currículo prescrito pela SEE/SP, acabamos por identificar outra implicação no trabalho pedagógico em sala de aula: a regulação do trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Jesus (2014) observou a vigilância do trabalho realizado em sala de aula do professor por parte da equipe gestora da escola em que desenvolveu a sua pesquisa. O coordenador pedagógico passou a acompanhar as aulas dos docentes, verificando como eles têm aplicado a proposta curricular em sala de aula. Isso ocorreu a partir, principalmente, de 2008, depois da implementação da Proposta Curricular de São Paulo, e foi intensificado pelas cobranças de metas acarretadas pelo Saesp e pelo Idesp.

Esse fato foi assinalado também por Rodrigues (2010), que observou que o professor passou a ser vigiado pela coordenação pedagógica, mediante o que a escola chama equivocadamente de avaliação docente. Seguindo um documento denominado “Roteiro de observação e acompanhamento”, o professor-coordenador “assiste à aula do professor e ao final emite suas observações fazendo o professor da sala tomar ciência assinando o documento” (RODRIGUES, 2012, p. 9). O que mais chama a atenção não é a mera avaliação que mascara a vigilância do trabalho docente, mas o que Rodrigues (2012, p. 9) aponta: “Destaca-se que neste roteiro há o registro se o professor da sala está seguindo, ou não, as Orientações Curriculares da SEE”. Trata-se de um forte indício de controle do trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor. Frente ao exposto, a regulação do trabalho que o professor realiza em sala de aula nada mais é que a verificação se ele está aplicando o currículo prescrito pela SEE/SP.

Identificamos outras implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula nas pesquisas que consultamos. Ao analisar a pesquisa de Alves (2011), observamos as seguintes implicações: exclusão dos alunos com baixo rendimento no dia da avaliação, planejamento de ensino baseado no cumprimento das metas, intimidação dos alunos por parte dos professores.

Lammoglia (2013) aponta também a relação autoritária estabelecida entre professor e aluno em sala de aula, que de certa forma acaba por influenciar de forma negativa todo o trabalho pedagógico. A partir de sua pesquisa com professores e alunos, é possível perceber que, principalmente após a implementação do Idesp e da bonificação por resultados que utiliza a nota do Saresp, os professores passaram a estabelecer relações de poder e, em alguns casos, até de ameaças aos alunos. Essas relações autoritárias exercidas pelos professores para com os alunos se dão quando o aluno se recusa a fazer a avaliação ou quando ele afirma que fará de qualquer forma, já que esta avaliação interessa muito mais ao professor do que ao próprio aluno. O que podemos observar, nas pesquisas, é que o professor tem usado o aluno como meio para alcançar uma remuneração maior, depositando nele a missão de superar as metas estabelecidas pela SEE/SP.

Jesus (2014) assinala outras implicações que o Saresp tem trazido para a sala de aula, como a elaboração de avaliações de aprendizagem nos moldes das questões e da prova oficial e mudança de metodologias de ensino do professor nas suas aulas para se adequar ao currículo oficial do Estado.

CONCLUSÃO

O Saresp surgiu com uma proposta que consideramos importante e relevante para a educação, uma vez que essa avaliação tinha como objetivo auxiliar os gestores educacionais na tomada de decisões e na implementação e formulação de políticas públicas educacionais, assim como subsidiar as propostas pedagógicas das unidades escolares avaliadas.

Entretanto, com o passar do tempo, o Saresp foi sendo redirecionado, passando de uma avaliação diagnóstica, cuja intenção era orientar adequadamente o trabalho pedagógico,

para uma avaliação somativa, que ocorre no final do processo e objetiva a classificação do aluno segundo o seu rendimento. Com essa mudança na função da avaliação, o Saresp se desvinculou da preocupação com a aprendizagem e se encaminhou para a responsabilização das escolas, dos gestores e dos professores.

No momento atual, as pesquisas sobre o Saresp vêm mostrando aos professores, às escolas e a uma parcela da sociedade o real papel que as avaliações externas têm cumprido e produzido nos últimos anos: trazer para as escolas, salas de aulas e professores várias implicações e consequências para a dinâmica escolar e para a prática pedagógica.

Com base na análise que realizamos das pesquisas já produzidas em nível de mestrado e doutorado de diversos programas de pós-graduação no estado de São Paulo, identificamos implicações e consequências que o Saresp tem provocado ao longo das suas edições para o trabalho pedagógico em sala de aula. São as seguintes: utilização do Saresp como critério de aprovação (ou não) em final de ciclo escolar; utilização como modelo para elaboração de novas provas; realização do treinamento dos alunos por parte dos professores para realizarem a avaliação; avaliação externa sendo utilizada como avaliação da aprendizagem; direcionamento e controle do trabalho docente; comercialização de notas; foco estritamente nos componentes curriculares; currículo prescrito; regulação do trabalho docente; e limitação da autonomia do professor em sala de aula.

As pesquisas identificam também outras consequências que não foram tão concentradas nos estudos, mas devemos mencioná-las: exclusão de alunos com baixos rendimentos no dia da realização da prova e intimidação dos alunos por parte dos professores, ou seja, relação de poder exercida pelo professor, com punição ou convencimento para que o aluno realize a prova.

Diante dos pontos levantados acerca das implicações e das consequências do Saresp para o trabalho pedagógico em sala de aula, queremos destacar alguns aspectos. Primeiramente, concordamos com Freitas (2007) que esse tipo de avaliação, seguindo a lógica neoliberal do sistema capitalista, acaba sendo fator constituinte de uma política de responsabilização,

na qual o Estado se isenta de qualquer responsabilidade pelo ensino de má qualidade, transferindo-a para as instituições. Logo, as avaliações externas ou de larga escala, em curso no Brasil, seriam uma ferramenta das políticas públicas neoliberais para responsabilizarem a escola e os seus profissionais pelos resultados educacionais alcançados. Em segundo lugar, essas avaliações se tornaram o eixo central das ações políticas educacionais, que vinculam uma série de financiamentos de programas aos resultados das provas. Em terceiro lugar, sua vinculação está diretamente relacionada às pressões de organismos internacionais (GATTI, 2014). Por fim, o que mais se discute e o que parece mais preocupante é a utilização dos resultados dessas avaliações, assim como a sua divulgação, para classificar, ranquear e premiar unidades escolares, profissionais da educação e até alunos.

Portanto, consideramos que o Saresp na atualidade se constitui um forte dispositivo de controle do trabalho docente em sala de aula, direcionando o que e como ensinar aquilo que posteriormente será avaliado externamente. Esse direcionamento do trabalho docente acaba por inviabilizar a avaliação com função diagnóstica, como processo que busca a valorização do aluno e da sua efetiva aprendizagem, inviabilizando também o cumprimento da função social da escola. Diante do exposto, o estudo nos remete a novas indagações. Como as implicações e as consequências apontadas poderiam ser revertidas? Isso é exequível? É possível utilizar os resultados do Saresp para empreender ações de melhoria da aprendizagem? A avaliação externa (Saresp) e a avaliação institucional (autoavaliação) das escolas podem ser um caminho nessa direção?

Finalizamos destacando a necessidade de novos trabalhos sobre o Saresp para que outros pesquisadores possam contribuir para o entendimento dessa política pública que tem afetado negativamente o trabalho docente e a formação integral do aluno, além de responsabilizar as escolas, os gestores e professores e desresponsabilizar o Estado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. A. C. *Táticas docentes frente aos efeitos do Saresp*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.
- ARCAS, P. H. *Implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARREIROS, D. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): o caráter disciplinador e a perda da autonomia. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, 2002. GT 12. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/deboraraquelalvesbarreirost12.rtf>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- BAUER, A. *Usos dos resultados do Saresp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BOMFIM, M. I. do R. M. A formação do trabalhador docente no “capitalismo dos serviços”. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SISDScope, 1., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2009.
- BONAMINO, A. C. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1º maio 2012.
- _____. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007.
- CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 63-77, 2012.
- _____. Saresp e seus impactos nas unidades escolares: um balanço da produção científica brasileira (1996-2011). In: REUNIÃO DA ABAVE – AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO, 7., 2013, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: Abave, 2013.
- CARNEIRO, V. L.; ASSUNÇÃO, M. F.; BARROS, A. V. Políticas de avaliação e autonomia do trabalho docente na educação básica no Pará. In: MAUÉS, Olgaís et al. (Org.). *O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 117-132.

FREIRE, L. R. S. C. *Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olhares*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio 2014.

HERNANDES, E. D. K. *Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do Saresp*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2003.

JESUS, J. C. *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP*. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

LAMMOGLIA, B. *O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da rede estadual de ensino*. 2013. 1044 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.

OLIVEIRA, A. P. M. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

ORTIGÃO, M. I. R.; SZTAJN, P. Dilemas para a avaliação: o caso dos conjuntos no ensino de matemática. In: FRANCO, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEIXOTO, J. S. *Políticas públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: Saresp em foco*. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PINTO, A. R. P. *Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.

RIBEIRO, D. S. *Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp): a educação a serviço do capitalismo*. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RODRIGUES, J. D. Z. *Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental*. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

_____. A nova lógica de gestão dos professores no estado de São Paulo: quais as implicações para o trabalho docente? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: ENDIPE, 2012.

RODRIGUES, R. F. *Uso e repercussões de resultados do Saresp na opinião de professores da rede estadual paulista*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. *Percurso histórico do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – Saresp – e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula*. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, 3., 2014, Bauru. *Anais...* Bauru, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996*. Dispõe sobre a implantação do Saresp. São Paulo: SEE, 1996. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996>. Acesso em: 13 abr. 2010.

_____. *Resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001*. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001. São Paulo: SEE, 2001. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/124_2001>. Acesso em: 3 abr. 2008.

_____. *Resolução SE n. 120, de 11 de novembro de 2003*. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Saresp/2003 – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2003. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/120_2003>. Acesso em: 3 abr. 2008.

_____. *Resolução SE n. 76, de 7 de novembro de 2008*. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=29/09/2015%2014:52:31>. Acesso em 17 maio 2013.

_____. *Matrizes de referência para a avaliação Saresp*: documento básico. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. *10 metas para uma escola melhor*. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. *Resolução SE n. 41, de 31 de julho de 2014*. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2014. São Paulo, SEE, 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_14.HTM?Time=29/09/2015%2015:13:47>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010. Dossiê educação.

TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UILLIANS EDUARDO DOS SANTOS

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente. Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Presidente Prudente, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil
ues0709@hotmail.com

CLAUDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA

Professora doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil
fsabia@uol.com.br

Recebido em: NOVEMBRO 2014

Aprovado para publicação em: AGOSTO 2015

IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA O TRABALHO DOCENTE COLETIVO

RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA

ANDREZA BARBOSA

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

RESUMO

Este trabalho sistematiza parte dos resultados de uma pesquisa financiada pelo CNPq/Capes, que se propõe a analisar, entre outros aspectos, como as avaliações externas, em especial o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), estão afetando o planejamento e os encaminhamentos das aulas de trabalho pedagógico coletivo de uma escola estadual paulista no que se refere à discussão do projeto político-pedagógico. Os dados sistematizados derivam da análise de pautas e atas referentes ao trabalho docente coletivo desenvolvido em 2014, bem como de um encontro no qual se discutiram os índices obtidos pela escola nas avaliações externas. Os resultados evidenciam que a preocupação com as metas e índices se sobrepõe à discussão da proposta pedagógica, esvaziando o trabalho docente coletivo de seu sentido articulador e integrador.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EXTERNA • ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE • GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA • SARESP.

RESUMEN

Este trabajo sistematiza parte de los resultados de una investigación financiada por el CNPq/Capes, que se propone analizar, entre otros aspectos, cómo las evaluaciones externas, en especial el Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), están afectando la planificación y los encaminamientos de las clases de trabajo pedagógico colectivo de una escuela estadual paulista en lo que se refiere a la discusión del proyecto político-pedagógico. Los datos sistematizados derivan del análisis de pautas y actas referentes al trabajo docente colectivo desarrollado en 2014, así como de un encuentro en el que se discutieron los índices que la escuela obtuvo en las evaluaciones externas. Los resultados ponen de manifiesto que la preocupación con las metas e índices se superpone a la discusión de la propuesta pedagógica, retirando del trabajo docente colectivo su sentido articulador e integrador.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN EXTERNA • ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE • GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA • SARESP.

ABSTRACT

This research systematizes part of the results of a study financed by the CNPq/Capes. It aims to analyze, among other aspects, how external evaluations, especially the Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo [School Performance Evaluation System in the State of São Paulo] (Saresp), affect the planning and the orientation of classes on collective pedagogical work in a state school, and on the discussion of the pedagogical-policy project. The systematized data are derived from the analysis of records and schedules of the collective teaching work developed in 2014, as well as from a meeting in which the indices obtained by the school in external evaluations were discussed. The results show that the concern with the goals and indices overshadows the discussion of the pedagogical proposal, draining the collective teaching work of its articulating and integrating meaning.

KEYWORDS EXTERNAL EVALUATION • TEACHING WORK ORGANIZATION • SCHOOL PEDAGOGICAL MANAGEMENT • SARESP.

INTRODUÇÃO

A presente discussão se inscreve no contexto de um projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2013-2015), que se propõe a analisar, entre outros aspectos, como as avaliações externas, em especial as relacionadas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), afetam as atividades de planejamento escolar e os encaminhamentos das denominadas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola estadual paulista, particularmente em relação à discussão do projeto político-pedagógico (PPP).

Dois pressupostos foram decisivos para a definição deste objeto de pesquisa. O primeiro refere-se ao fato de o PPP constituir-se como ação coletiva, consciente e organizada, com vistas à configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa (VEIGA, 2003). Nesse sentido, o PPP decorre de um processo de planejamento coletivo que tem como elemento fundamental as demandas escolares identificadas por meio de avaliações contínuas e cotidianas.

Dada sua importância como instrumento de articulação pedagógica e de fortalecimento da identidade da escola, o PPP vai além de um documento programático elaborado pelo grupo de profissionais da escola e se apresenta como a base do trabalho docente coletivo.

O trabalho docente, o segundo pressuposto presente na pesquisa, **é definido como** “todo ato de realização no processo educativo”, ou seja, “que se realiza com a intenção de educar” (OLIVEIRA, 2010, s/p) e que vai além da regência de classe. O trabalho docente coletivo, sobretudo o desenvolvido nas ATPC, pode ser compreendido como espaço/tempo de discussão da intencionalidade do PPP da escola e da organização/articulação do processo educativo.

Nessa perspectiva, entende-se que o trabalho docente coletivo é parte da totalidade do trabalho escolar e tem caráter formativo quando orientado: pelo diálogo e dirigido para a compreensão dos diferentes pontos de vista e da necessidade de ajuda mútua; pela socialização e revisão das práticas individuais e coletivas apoiadas em registros; e pela problematização das teorias que sustentam as práticas. O PPP como instrumento presente na pauta das ATPC representa, portanto, uma plataforma para a revisão dos pontos de vista dos professores, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios e diálogo entre teoria e experiência (CUNHA; OMETTO, 2013). Compreendendo que a avaliação é parte fundamental do processo educativo, torna-se essencial considerá-la na/para (re)elaboração do PPP, já que ela permite aos profissionais da escola, durante os momentos coletivos, refletir sobre as finalidades do trabalho e o atendimento de seus objetivos. **Como produção de sentidos, a avaliação**

[...] deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 194)

No entanto, nas duas últimas décadas, as avaliações elaboradas e aplicadas pelos professores como parte do processo de ensino foram secundarizadas diante das avaliações externas da educação básica, compreendidas como todas aquelas elaboradas fora da escola e sem participação ativa de seus sujeitos que, na maioria das vezes, assumem o trabalho de aplicação e a responsabilização pelos resultados. As avaliações externas, contrariamente às perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da autonomia da escola, têm se configurado mais como instrumentos de controle e medida do que enquanto oportunidades de participação e revisão do trabalho realizado pelas redes de ensino e escolas.

Disso decorre que o trabalho docente coletivo, potencialmente pensado como instância de revisão da prática pedagógica e formação docente, passa a ser configurado segundo a lógica da adaptabilidade e da regulação, sendo que as avaliações, constituintes da totalidade escolar, ficam reduzidas à discussão sobre a adequação do currículo ao que é prescrito e cobrado nos testes padronizados, contrariando a lógica do processo educativo.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa vem sendo realizada desde dezembro de 2013 em uma escola da rede pública estadual do interior paulista, que atende a aproximadamente 1.000 alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, divididos em três períodos. Segundo caracterização do PPP de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a exercer atividades temporárias e informais. Parte das famílias atendidas pela escola participa dos programas sociais do governo federal (como o Bolsa Família), além de contar com programas municipais.

Com ênfase no acompanhamento do trabalho docente coletivo e orientada pela articulação de questões práticas e problemas teóricos, a pesquisa caracteriza-se como uma parceria colaborativa (GIOVANI, 1998) marcada por um processo

de estudo e investigação que pretende ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento dos vários profissionais. Nesse modelo de pesquisa, os professores da universidade participam na condição de colaboradores dos vários momentos de planejamento e discussão das propostas da escola, não impondo pontos de vista a partir de seus quadros teóricos e da condição de pesquisadores. A relação estabelecida pauta-se na parceria nos diferentes momentos do processo – diagnóstico, problematização e definição de encaminhamentos que façam frente aos problemas identificados no cotidiano escolar.

Tendo em vista os elementos do modelo de pesquisa supracitado, acompanhamos, ao longo de 2014, vários momentos de trabalho docente coletivo com a equipe gestora e professores e, de modo sistemático, as ATPC do ensino médio (EM). Os pesquisadores frequentaram, quinzenalmente, as ATPC do EM, registrando-as em diário de campo e em áudio, para posterior transcrição, bem como outros encontros previstos no calendário da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), tais como as atividades de planejamento (março), “Dia D” – Autoavaliação Institucional (abril), replanejamento (julho) e “Reflexão do Saesp” (agosto). Também foram acompanhadas, semanalmente, as pautas e atas registradas pelos professores coordenadores referentes a esses encontros.

Para as análises apresentadas neste artigo, recorreremos ao diário de campo do período de fevereiro a novembro de 2014, a 20 pautas e 16 atas das ATPC do EM do mesmo período e à transcrição da “Reflexão do Saesp”, ocorrida em 22 de agosto de 2014.

A análise deste conjunto de documentos foi orientada pela perspectiva sócio-histórica, admitindo o cotidiano escolar articulado de maneira dialética com a formação social. Nessa perspectiva, compreende-se que as subjetividades dos profissionais da escola estão inscritas em circunstâncias histórico-sociais determinadas. Assim, a educação é assumida como uma trama que vai sendo construída permanentemente a partir da articulação entre histórias pessoais e coletivas situadas em determinado contexto social, portanto, impregnada

de conteúdo histórico (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). Segundo Ferrarotti (2010, p. 44), cada sujeito enquanto conjunto de relações sociais revela-se como “síntese vertical de uma história social”. Nesse sentido, o sistema social encontra-se em cada um de “nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 44) e na vida dos grupos, portanto, da escola. Essa introjeção do social pelos indivíduos e grupos, de acordo com o autor, não é linear e tampouco determinada mecanicamente. Isso significa que cada ator da escola e o próprio grupo não refletem exatamente o social, mas apropriam-se dele, filtrando-o e traduzindo-o a partir de suas subjetividades.

Quanto ao recorte de análise, justifica-se a atenção ao EM pelo fato deste ciclo não ter atingido, naquela escola, a meta estabelecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) de 2013, conforme boletim publicado em 2014. O Idesp, criado em 2008, é calculado a partir dos resultados obtidos pelos alunos na prova do Saresp e dos dados de fluxo escolar (evasão, repetência, distorção idade-série). Vale ressaltar que, quando da implantação do Saresp, em 1996, declarava-se que seu objetivo era servir de referência para a elaboração de políticas públicas e, ao mesmo tempo, orientar o planejamento e a construção do PPP da escola.

Os resultados publicados em 2014 referem-se ao ano anterior. Em 2013 participaram, obrigatoriamente, todas as escolas da rede estadual e todos os alunos do ensino regular matriculados nos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. Os componentes curriculares avaliados nesse ano foram Língua Portuguesa e Matemática para todos os anos e História e Geografia para os 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2013). A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabelece metas anuais para cada escola, visando à superação do Idesp anterior.

O fato de a escola em questão não ter atingido a meta prevista para o EM impediu que os professores desta etapa

recebessem o bônus mérito, causando desconforto nos momentos de trabalho docente coletivo e no cotidiano escolar. Desde 2001, com a instituição do bônus mérito pela Lei Complementar n. 909 (SÃO PAULO, 2001), os resultados do Saresp têm servido para determinar o pagamento desse bônus aos profissionais que atuam nas escolas. Em 2008, por meio da Lei Complementar n. 1.078, o bônus mérito passou a ser vinculado ao Idesp e às metas que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabelece para cada escola (SÃO PAULO, 2008).

Os professores do ensino fundamental II alcançaram a meta anual e receberam o bônus mérito, mas, como não tiveram avaliação positiva em Língua Portuguesa, já que mais da metade dos alunos do 9º ano obteve desempenho abaixo do básico na prova do Saresp, a escola passou a ser considerada “prioritária” na Diretoria de Ensino da região. As “escolas prioritárias” são aquelas que não atingem os resultados de aprendizagem esperados e passam a ser monitoradas pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino. O Plano de Ação dessas escolas, documento elaborado com base nas reflexões da semana de planejamento sobre as prioridades e decisões da escola em relação à análise da aprendizagem dos alunos, passa a ser acompanhado, com apoio técnico à gestão pedagógica mais intenso (SÃO PAULO, 2014). Este acompanhamento objetiva, portanto, mais a adequação à política oficialmente estabelecida do que a (re)elaboração do PPP, uma vez que “qualidade” no contexto de regulação vira sinônimo de resultado e atendimento a metas externamente estabelecidas.

A política implementada pela SEE-SP tem consequência nefasta para o trabalho docente coletivo, pois, ao premiar parte da escola e punir a outra pelos resultados apresentados, fragmenta o processo educativo e fragiliza os professores que passam a não se reconhecer enquanto grupo.

Dessa forma, as análises sobre os efeitos do Saresp no planejamento das ATPC e nas discussões do PPP consideram que o modelo de avaliação externa configura-se como parte de política de regulação característica de determinado contexto social, que marca e limita a organização do trabalho

pedagógico das escolas. Nessa perspectiva, as determinações e o controle externo, no entanto, não são apropriados pelos professores como dados absolutos, mas assumidos nas suas contradições e traduzidos de acordo com as possibilidades de discussão gestadas no trabalho docente coletivo. Isso porque, como apontado por Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 138), a “continuidade no tempo e a permeabilidade através da ambiência social limitam o poder decisório do Estado com relação à realidade de cada escola”.

Os fragmentos analisados neste artigo foram selecionados após várias leituras do material empírico e escolhidos por revelarem as contradições entre a presença normativa da SEE-SP e as apropriações dos professores no âmbito de movimentos contínuos de conformação e resistência.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E AS ESCOLAS: ALGUNS ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS A PARTIR DA BIBLIOGRAFIA

Considerando-se que a (re)elaboração do PPP, exigência posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, supõe relativa autonomia da escola, de modo a configurar sua própria identidade, é preciso valorizá-la como espaço de diálogo e reflexão coletiva, como instância definidora de critérios para a organização do currículo, das metodologias de ensino e da avaliação (VEIGA, 2013). A identidade da escola, numa perspectiva de gestão democrática, é construída com base na participação ativa da comunidade escolar na discussão de finalidades, objetivos e ações a partir das condições concretas apresentadas. Nos últimos anos, porém, a presença ostensiva dos mecanismos de regulação, com destaque para as avaliações externas, passou a se configurar como formas de controle que dificultam a revisão crítica do trabalho e o fortalecimento das propostas negociadas pela escola, sobressaindo um tipo de organização escolar que secundariza as necessidades escolares a partir da definição pelo grupo de professores e a reorientação do trabalho pedagógico voltado para a melhoria do processo de ensino. As alterações provocadas pelas avaliações externas mudaram o próprio sentido

de qualidade, como discutem Sousa e Oliveira (2010, p. 818): “usualmente, a ideia de qualidade que vem sendo forjada tem-se restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares”.

Ao ter como elemento fundamental de organização pedagógica o cumprimento de metas identificadas como sinônimo de qualidade, ocorre, por parte da escola, uma adaptabilidade aos padrões estabelecidos. Uma dimensão visível da adaptação que interfere diretamente na autonomia da escola e no investimento em seu PPP é o currículo prescrito pela esfera administrativa do sistema, que é usado como condição de premiação (SOUSA, 2003).

O cenário de pressão por resultados mensuráveis, de acordo com a literatura acadêmica, tem revelado que as políticas de avaliação em larga escala não conseguem captar os investimentos e as mudanças ocorridas no cotidiano escolar a partir do trabalho docente coletivo. Isso porque tais dados, que vão além do cumprimento do currículo oficial, não podem ser quantificados por mecanismos padronizados de avaliação. Apesar disso, os resultados decorrentes da implantação do Saesp parecem ter sérios desdobramentos sobre o trabalho docente e o cotidiano das escolas.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), as avaliações centralizadas utilizadas para mensurar o desempenho dos alunos, recorrendo aos mesmos parâmetros curriculares que se consideram imprescindíveis a todos os estudantes de uma mesma rede de ensino, podem ter um compromisso com a equiparação de oportunidades e uma discussão mais aprofundada sobre o currículo escolar. No entanto, essas avaliações externas têm consequências para o currículo escolar, pois parecem estar “reforçando o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386), isto é, o uso de provas padronizadas associadas às políticas de responsabilização, principalmente quando envolvem recompensas financeiras, tem aumentado a preocupação das equipes gestoras e dos professores em preparar os alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar. As autoras

supracitadas consideram que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar, uma vez que não levam em conta seus múltiplos objetivos, centrando atenção prioritariamente nos objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática que podem ser mensurados.

Também Novaes (2014), em pesquisa que discutiu a percepção de professoras da rede estadual paulista a respeito das avaliações externas, destacou que, apesar de não serem totalmente avessas ao Saesp, as professoras entrevistadas não questionavam a maneira como os índices eram produzidos e utilizados e mostravam-se desanimadas por se sentirem obrigadas a mudar a forma de ensinar com vistas a atingir melhores resultados nos testes:

A vinculação da avaliação externa a uma política de bonificação por resultados, diante de um quadro de precarização do trabalho docente, tem desencadeado no âmbito da escola [...] a adoção de práticas questionáveis, como a adequação do currículo à matriz do SARESP, o que tira da escola a autonomia para gerir o currículo, o treinamento para a prova, mediante a manutenção de cursinhos informais e “provões”, o que desrespeita o professor e a escola na escolha de seus modos de avaliação, entre outras práticas mais sutis de enquadramento, além dos efeitos sobre a autoestima desses profissionais, já que tal situação vai criando novas subjetividades e maneiras nem sempre claras de se relacionar com a profissão, o que somente serve para aumentar a angústia e a frustração. (NOVAES, 2014, p. 304)

Esses efeitos das avaliações externas, como mecanismos de uma ampla política de responsabilização em vigor em diferentes lugares do mundo, têm repercussões não apenas entre os professores paulistas. Amaro (2013), ao discutir os impactos das avaliações externas em escolas municipais da Baixada Fluminense-RJ, também evidencia o direcionamento do trabalho a partir dos testes padronizados:

[...] isso representa um controle do currículo e, conseqüentemente, acaba por engessar a ação dos professores em sala de aula para desenvolver determinado conteúdo a ser exigido pelos testes. (AMARO, 2013, p. 47)

De forma semelhante, a pesquisa realizada por Barbosa e Vieira (2013) na rede estadual de Minas Gerais analisa as implicações das avaliações externas para o trabalho docente naquele estado e também destaca, entre outros fatores, o estreitamento do currículo e a prática de treinar os alunos para resolver questões semelhantes aos testes oficiais. Como consequência dessa ênfase exacerbada nas avaliações, as autoras ressaltam que outros trabalhos desenvolvidos pela escola deixam de ser reconhecidos.

Barbosa e Vieira (2013) ainda apontam que as avaliações externas têm colonizado os tempos, espaços e subjetividades docentes, tanto pela pressão por obter melhores resultados, pela necessidade de preparar os alunos ou planejar atividades voltadas para os testes, quanto pela repercussão da divulgação dos resultados que, por sua vez, tem gerado sentimento de frustração e demanda pela modificação das práticas com vistas a obter melhoria do desempenho.

Hypólito (2010), ao analisar as avaliações externas na rede estadual do Rio Grande do Sul, também confirma que os feitos reguladores alteram as políticas curriculares e o trabalho docente. Quanto a este último aspecto, o autor discute que há uma reestruturação educativa com um direcionamento de um profissionalismo gestado nas práticas individuais e voltado para a obtenção de resultados mensuráveis nas avaliações externas. Para Hypólito, as práticas de trabalho implantadas nas escolas têm relativizado o planejamento político-pedagógico global e o empoderamento do corpo docente.

Apesar da ênfase atribuída às avaliações externas nas reformas educacionais recentes e dos visíveis efeitos da padronização que afeta sobremaneira o cotidiano escolar, Sousa, Maia e Haas (2014), apresentando resultados de pesquisa que considerou os dados do Saresp para 41 escolas paulistas, afirmam que não foi possível verificar uma tendência de evolução dos índices aferidos nas unidades escolares analisadas, identificando-se uma considerável oscilação ao longo dos anos. As autoras ainda destacam que o cumprimento das metas estabelecidas pela SEE-SP não significam necessariamente melhoria do desempenho das escolas, pois, várias

vezes, essas metas são recalculadas para baixo de um ano para o outro sem que haja mudança qualitativa no trabalho escolar. A partir da pesquisa realizada, as autoras criticam as iniciativas postas pela SEE-SP:

Esses dados elucidam que o cumprimento de metas anuais não necessariamente representa melhoria de desempenho da escola; além disso, nem sempre a premiação recebida pela escola evidencia o aprimoramento de seu desempenho no decorrer dos anos. A focalização na alteração de desempenho anual e a correspondente premiação parecem iniciativas equivocadas, que não induzem a uma melhoria sustentada e qualitativa. (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p. 203)

A partir do levantamento bibliográfico identifica-se que, em diferentes redes e sistemas de ensino, a regulação faz-se presente e se materializa em um conjunto de ações que influenciam a organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, trata-se de um modelo de organização escolar calcado em propostas generalistas que se disseminaram a partir dos anos 1990 no contexto de ampliação da globalização e do neoliberalismo.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COLETIVO NA ESCOLA PESQUISADA

A análise das pautas das ATPC da escola pesquisada ao longo de 2014 mostra o quanto a preocupação com os resultados do Saesp vai se impondo nos encontros coletivos, desviando a atenção sobre algumas dimensões do PPP da escola.

O PPP exige o diagnóstico e a análise dos resultados educacionais, assim como a proposta pedagógica da escola deve explicitar a concepção, os instrumentos, parâmetros, critérios e formas de avaliação da aprendizagem dos alunos. A avaliação é, portanto, uma das mais importantes dimensões do trabalho educativo da escola e deve servir para (re)orientar a organização pedagógica com vistas à melhoria da qualidade do ensino. O registro da coordenadora na ata

da ATPC de 03/04/14 revela que a discussão do grupo aponta para essa compreensão ao expressar:

Tivemos nosso final de ATPC com toda essa angústia e questionamentos que fazemos diariamente. E já concluímos que o primeiro tema para discussão do PPP tem que ser avaliação e recuperação.

Entretanto, a avaliação da aprendizagem realizada sistematicamente pelos professores como parte do processo de ensino tem sido negligenciada nas atividades docentes coletivas a favor das avaliações externas. Chama a atenção, por exemplo, que, do total de 20 ATPC consideradas para análise, oito tinham como ponto de pauta questões relacionadas às formas possíveis de melhorar o desempenho da escola no Saresp ou nos processos avaliativos a ele relacionados, caso da Avaliação da Aprendizagem em Processo, que é de responsabilidade da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Essa avaliação tem sido divulgada sob a alegação de possuir exclusivamente um caráter diagnóstico, bem como de constituir-se apenas como um instrumento de investigação da aprendizagem dos alunos.

O Quadro 1 sintetiza as pautas das ATPC de 2014, sendo que os pontos relacionados à avaliação do Saresp estão destacados para melhor visualização.

QUADRO 1: Pautas das ATPC de 2014

06/02	Boas Vindas – Apresentação; mensagem “A escola é uma orquestra”; eleição dos Professores Representantes de Classe; representantes de classe (alunos); regras e direitos da escola àqueles que não receberam; disponibilizar orientações CGEB; plano de ensino – entregar até 24/03 (não se esquecer de incluir os projetos durante o ano); agendamento e preenchimento de ficha para os espaços e instrumentos eletrônicos da escola; Dia da Pizza – 14/02; listagem de alunos – não oficial; alunos em D.P.
27/02	Discussão sobre o trabalho de parceria com as pesquisadoras.
13/03	Análise e discussão de roteiro para elaboração de PPP – Projeto Político-Pedagógico.
27/03	Concluir o perfil das salas; levantamento de alunos com problemas de indisciplina; estudo dos resultados das Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP).
03/04	Leitura e discussão do texto “O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição”, de Bernard Charlot; discussão sobre os índices do Idesp/2013 da escola.
10/04	Perfil das salas para Conselho Participativo (pontos positivos, pontos negativos, momento de aprendizagem que não deu certo); estudo dos conteúdos das diversas disciplinas do ensino médio.
08/05	Divulgação: ProNEAD – Desafio Educacional Acadêmico – 2014; Rede 333/2014: Impa cria programa OBMEP na escola; discussão sobre as fragilidades destacadas na avaliação institucional; reflexão sobre avaliação e recuperação; pesquisa sobre a inserção das TIC nas escolas públicas.
15/05	Reflexão: O que faz da minha aula diferente? O que define pedagogicamente a escola?
22/05	Sistematização dos pontos em comum ou princípios de trabalho por disciplina.
29/05	Discussão sobre a sistematização das práticas nas diferentes disciplinas; preenchimento de quadro sobre organização das atividades pedagógicas.
17/07	Informes gerais; retomada de algumas regras (cópias, agendamentos, etc.); proposta de trabalho para o segundo semestre enfocando o Saresp; proposta de discussões nas ATPC do segundo semestre; lanche comunitário.
07/08	Devolutiva sobre o levantamento das habilidades consideradas prioritárias nas diversas disciplinas; propostas de ações diversas para atender às dificuldades dos alunos; preparo das atividades do Saresp que serão desenvolvidas em sala de aula; datas e informações sobre o Provão.
15/08	Informes: Redes n. 352/2014 – TOEIC – teste de proficiência em inglês, n. 351/2014 – Programa Jovens Embaixadores, n. 347/2014 – III Seminário de Ciência WEB USP São Carlos, n. 356/2014 – Fórum SM de Educação; roda de conversa: O que a sua aula tem de diferente? O que define a nossa escola?
21/08	Vídeo da peça “7 minutos”, com Antônio Fagundes; discussão sobre o vídeo; orientação sobre as carteiras após trabalhos em grupo e sala 11.
18/09	Análise dos boletins do Saresp/2013; leitura do texto: “Quem deve avaliar? Avaliações internas e externas”, de Gimeno Sacristán; informes: transtornos globais do desenvolvimento (TGD).
23/10	Participação do prof. de História no grupo sobre Orientação Técnica recebida nessa semana; participação da professora de Geografia sobre “Projeto Ponte” com alunos do 1º D; ProEMI – parcela recebida e atualizada em: ar-condicionado, reforma da Sala de Leitura, lousa digital, passeio ao Catavento (com alunos dos 1º anos), Projeto Identidade com os 3º anos; assinatura de revista e material de química; leitura e discussão da Resolução SE de 2/10/14 sobre a reorganização do ensino fundamental; Saresp/2014.
30/10	Capacitação dos professores sobre a aplicação do Saresp: vídeo e leitura do manual do aplicador; organização da escola para esses dias; apreciação e aprovação do Regimento Escolar.
16/11	Informes: Rede n. 807 – Questionário “A Ciência e a Tecnologia no mundo atual”; Rede n. 803 – Retificação – Credenciamento 2015 do PEI; vídeos: “O preconceito cega”, “O xadrez das cores” e “O Brasil é de todo brasileiro”; apresentação de coletânea de textos sobre o Dia da Consciência Negra; elaboração de atividades sobre Consciência Negra.
27/11	Pré-Conselho.
04/12	Notas e preenchimento de diários.

Notas: D.P.= Dependência escolar; CGEB= Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; ProNEAD= Projeto Nacional de Educação a Distância; OBMEP= Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas; TIC= Tecnologias de Informação e Comunicação; TOEIC= Test of English for International Communication; USP= Universidade de São Paulo; ProEMI= Programa Ensino Médio Inovador; PEI= Planejamento Educacional Individualizado.

Fonte: Elaboração das autoras.

Nos primeiros encontros do ano, além dos combinados de organização para o início do semestre letivo, ficou estabelecido entre os professores da escola e os professores da universidade que as ATPC seriam dedicadas à revisão do PPP, ou seja, à discussão da identidade e da proposta da escola, bem como de seus desafios (desinteresse dos alunos, currículo, necessidade de integração entre disciplinas, inovação nas metodologias de ensino, etc.). A reflexão sobre esses desafios seria apoiada, conforme combinado, na leitura de autores que ajudassem a problematizar as questões das práticas docentes.

A ata da reunião de 03/04/14 evidencia, porém, a dificuldade da escola em cumprir um cronograma de trabalho firmado no grupo a partir de suas necessidades quando o sentimento de urgência para responder aos índices do Sa-resp começa a se impor:

Neste encontro contamos com a presença dos professores da universidade que haviam solicitado a leitura do texto de Bernard Charlot - “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição” -, mas em função da publicação dos resultados do IDESP/2014 e do fato da escola ser agora, escola prioritária, a discussão girou em torno disso. Primeiramente fiz uma contextualização desses índices desde 2012, onde o Ensino Médio havia atingido 120% da meta e o Ensino Fundamental não. No ano passado o Ensino Médio zerou e o Fundamental atingiu 71,43%, mas em função do número de alunos no nível abaixo do básico a escola entrou para o grupo de escolas prioritárias e contará com a presença de mais um coordenador pedagógico - PCAGP (professora coordenadora de apoio à gestão pedagógica).

No texto mencionado pela professora coordenadora, Charlot (2008, p. 20), entre outras contradições, destaca que a avaliação dos alunos é o “contrapeso lógico da autonomia profissional do docente”. Nesse mesmo sentido, pode-se afirmar que as avaliações externas são o contrapeso da (re)elaboração da identidade da escola.

Os resultados do Sa-resp e suas consequências simbólicas e materiais, tais como tornar-se uma “escola prioritária”,

pressionam a escola, mas há um evidente esforço da professora coordenadora no sentido de tentar ajudar o grupo a valorizar as práticas dos professores e definir parâmetros que sustentem a proposta coletivamente estabelecida. Na reunião de 15/05/14, ela propõe duas questões: “O que torna minha aula diferente? O que define pedagogicamente a escola?” e registra em ata as manifestações dos professores:

Cada professor relatou “o que torna sua aula diferente”. Segue os depoimentos sem a identidade: uso do laboratório de informática para pesquisa; uso de vocabulário mais próximo dos alunos e relações que eles dominam; relação da disciplina com a realidade do aluno, participação das aulas; leitura coletiva com explicação do contexto para facilitar o entendimento; a discussão extrapola o conteúdo, com situações do cotidiano; uso de experiências, sendo que a prática se aproximou mais da teoria, ficou mais participativa e fácil; contextualização da disciplina; trabalho com mapas; retomada do conteúdo, para que o aluno não esqueça daquilo que já foi visto; proximidade do conteúdo com o que o aluno já conhece; aulas mais práticas [...]. O que define pedagogicamente a escola? Novamente seguem as respostas sem identidade: a horizontalidade das relações; o espaço para discussão; a oportunidade do professor transformar a sua prática; o respeito pelo trabalho do outro; a equipe gestora aposta e confia no professor; a receptividade; o conforto do ambiente que facilita o trabalho; a possibilidade de exercer a essência do ser professor; a equipe gestora próxima dos alunos e professores, sem hierarquia e sim com coleguismo.

A maneira como se organiza o trabalho e a tentativa de um esforço coletivo podem ser interpretadas como exercício de resistência à padronização, conformação e limitação do trabalho ao prescrito no currículo oficial. No entanto, conforme pode ser observado no Quadro 1, a avaliação externa, a despeito do exercício da autonomia, vai ganhando centralidade no cotidiano da escola à medida que se aproxima a data de sua aplicação. Assim, quanto mais próximo à data em que a escola realizará o Saresp, mais esse se torna o

foco das atenções de todos os envolvidos com a instituição, deixando-se de lado as preocupações já em andamento com relação à organização do trabalho interdisciplinar, como o estudo dos conteúdos das diversas disciplinas do ensino médio (10/04), a pesquisa sobre a inserção das TIC nas escolas públicas (08/05), a sistematização dos pontos em comum ou princípios de trabalho por disciplina (22/05) e a discussão sobre a sistematização das práticas nas diferentes disciplinas (29/05).

A pauta do início do 2º semestre já indica uma direção mais estreita do trabalho coletivo a partir das definições externas: “Proposta de trabalho para o segundo semestre enfocando o SARESP”. A ata de 17/07/14 resume o discutido:

Discutimos sobre a proposta da escola para se trabalhar neste segundo semestre enfocando o SARESP: os professores de todas as disciplinas, quinzenalmente, independente da série, estarão trabalhando questões do SARESP. Não é apenas dar a questão e corrigir com a sala e sim, ensinar os alunos a responderem as questões. As séries que farão SARESP neste ano, isso deverá ser feito semanalmente. Resumindo, é treinar o aluno para o SARESP.

Além da centralidade das avaliações externas, as ATPC também contemplam assuntos de organização da rotina e apresentação de informes da Diretoria de Ensino. A discussão ampliada acerca do PPP e previamente definida como elemento central dos momentos formativos vai esvaziando-se e o trabalho docente coletivo também passa a ser regulado e orientado para o alcance de metas. A própria avaliação a ser elaborada pelos professores da escola sai do domínio da atuação pedagógica dirigida por objetivos específicos e passa a obedecer ao modelo do Saresp – testes com foco em habilidades, conforme registrado em 07/08/14:

Informamos aos professores sobre a data do provão do 3º bimestre que será realizado dia 05/09, e que eles devem encaminhar as questões até dia 22/08/14. Os professores que não entregarem suas questões na data estabelecida, não terão sua disciplina incorporada ao provão. Os professores de Português e Matemática devem elaborar 10 questões,

relacionadas ao conteúdo trabalhado e os demais professores farão 5 questões, essas questões devem seguir os moldes do SARESP e apresentar habilidades. Neste momento ofertamos o material disponível na escola para que os professores pudessem preparar as atividades. Foi acordado com os professores que primeiro eles realizarão essa primeira etapa das atividades do SARESP, para depois determinar se isso ocorrerá com frequência quinzenal ou semanal. Após esse momento os professores utilizaram o material disponível e prepararam suas atividades.

Fica evidente a forma pela qual o trabalho dos sujeitos da escola torna-se também objeto das avaliações externas, o que vai “influenciar o poder de decisão dos docentes em relação às decisões pedagógicas relativas a seus estudantes, que levem em conta as respectivas condições sociais, econômicas e culturais” (HYPOLITO, 2010, p. 1348).

Para Licínio Lima (2011), as avaliações de larga escala têm se configurado de forma desvinculada da ação pedagógica desenvolvida por professores e alunos para ser algo pensado por especialistas externos a escola. Assim, tendem “a assumir uma natureza estranha e heterônoma” (LIMA, 2011, p. 75). Essa natureza heterônoma é identificada nas palavras da professora coordenadora, por exemplo, quando, em 22/08/14, no dia da “Reflexão do SARESP”, lembra aos professores que cotidianamente não se pode esquecer do “conteúdo”, mas que o foco, até os dias 11 e 12/11 quando ocorrerá a aplicação das provas, é “respirar SARESP”.

O foco de agora até 11 e 12 [de novembro] é respirar SARESP, só que a gente não pode esquecer (não é esquecer conteúdo), não é isso que a gente quer, que o SARESP está atrelado ao conteúdo, e é o conteúdo de vocês que é cobrado, em um nível maior, ou menor, mas é o conteúdo, então não é esquecer o conteúdo. [...] Esse trabalho de um espaço da aula, um dia da semana, um dia a cada quinze dias, duas aulas na semana, de fazer atividades voltadas para o SARESP, esse momento a gente já está fazendo na própria ATPC e a gente vai continuar com isso. Nós vamos fazer aquele “intensivão” ainda com os alunos.

Considerando-se que o ano letivo legal corresponde a 200 dias, os professores da escola terão comprometido mais de 40% da carga total (82 dias) com atividades de preparação para a avaliação externa: “um dia da semana, um dia a cada quinze dias, duas aulas na semana, de fazer atividades voltadas para o SARESP”. Durante esse período, grande parte das ATPC é destinada ao Saresp. Sobre isso, Hypolito (2010, p. 1346), pontua que:

Nesse profissionalismo não há muito espaço para um aumento de autonomia. O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos.

A diretora, assim como a professora coordenadora, também tem que administrar a tensão da pressão por resultados, a contradição entre confiar e cobrar, como se pode observar no trecho da mesma ATPC:

Eu nunca deixei de acreditar que eles [os alunos] são capazes de aprender, porque eles têm condições de aprender, eu sempre falei isso: que se eu não acreditar nisso, eu fecho esse caderninho e vou embora agora, eu vou embora agora [...]. Então, nós temos agora o mês, o “tudo”, não “o tudo ou nada”, não tem a opção do “nada”, é o “tudo ou o tudo”, e a gente vai cobrar, eu estou sendo cobrada, nós vamos cobrar.

Essa tensão sofrida pela gestão da escola por conta do advento das avaliações externas é evidenciada também na dissertação de Marcos Lima (2011), que analisou os impactos dos testes padronizados sobre a identidade dos diretores de escolas de ensino fundamental do município de Contagem – MG. Na pesquisa, o autor identificou que as avaliações externas agem como força modeladora das escolas, pressionando-as a assumir valores próprios do mercado. Nesse cenário, o diretor é pressionado para exigir maior desempenho dos professores para dar conta dos resultados exigidos. Talvez por isso, esse trabalho também aponte que os diretores de escola se mostram

mais propensos a aceitar as avaliações externas se comparados aos professores, sujeitos sobre os quais recaem, no microcotidiano, as cobranças pela obtenção de resultados favoráveis.

De forma semelhante, Carvalho, Oliveira e Lima (2014), ao discutirem os desafios e demandas da gestão escolar diante das avaliações externas no Rio de Janeiro, destacam que o excesso de avaliações que atingem as escolas tem sobrecarregado a gestão à medida que aumentam as demandas burocráticas. As autoras afirmam ainda ser necessário repensar a preparação de diretores e coordenadores escolares para lidarem com as novas demandas trazidas pelas avaliações, como a capacidade de ler e interpretar índices e resultados e a necessidade de criar um clima escolar favorável diante da tensão gerada pela cobrança por resultados. Dessa forma, como discutido por Hypólito (2010), a reestruturação educativa posta pelos sistemas de avaliação forja novos modelos de gestão baseados não no poder discricionário, mas sim na ação individualizada articulada a resultados.

Assim, como nas palavras da diretora da escola, entre o “nada”, o “tudo”, o “tudo ou nada” e o “tudo ou tudo”, os professores se perguntam por que os alunos não se saem bem no Saresp e a professora coordenadora sistematiza na ata de 18/09/14 algumas das hipóteses levantadas:

[...] as formas de abordagem dos assuntos [no SARESP] nem sempre são as mesmas utilizadas pelos professores e os alunos, na maioria das vezes, não conseguem fazer a relação entre a forma que o professor trabalhou e a maneira como é abordado na avaliação do SARESP; apenas preparar os alunos para a prova nem sempre dará resultados, pois a questão é a assimilação dos conteúdos que nem sempre se dá a contento; se compararmos os índices da escola com os da Diretoria ou Estado, percebemos que mais de 50% [das escolas] também se apresentam no nível abaixo do básico em Matemática, isso nos mostra que a maioria não está aprendendo nesse sistema estabelecido pela SEE, indicando-nos que algo precisa mudar; em São Paulo, há uma escola piloto dessa proposta da SEE, que também não atingiu o índice: será que ninguém percebe que isso está errado?

Os professores questionam a dificuldade de articular o que é solicitado no exame ao conteúdo específico de cada disciplina. Corroborando a afirmação de Bonamino e Souza (2012), a lógica das avaliações externas tem provocado alterações no currículo da escola, pois os professores ficam tentando ajustar-se às metas da SEE-SP, sem considerar quem são os alunos e as condições apresentadas para aprendizagem.

Essa análise pode ser apoiada ainda nas considerações feitas por Licínio Lima (2011, 2012), que discute que essas políticas de avaliação em larga escala fazem parte do quadro de racionalização da gestão da educação que vem se configurando de forma extremamente burocratizada. Para esse autor (LIMA, 2011, p. 77), a “avaliação hiperburocrática” tem se pautado na estandarização dos resultados, exterioridade e distância da escola e dos sujeitos nela envolvidos. Essas formas de avaliação desvalorizam os processos que não podem ser mensurados, controlando o trabalho pedagógico e instaurando a competitividade no lugar do trabalho coletivo:

Tornou-se possível uma vigilância sistemática, segundo categorias tipificadas *a priori*, e unilateralmente impostas, que modela as realidades escolares, controlam tempos e espaços, generalizam metodologias e processos de trabalho, favorecem a padronização e a mensuração, bem como a comparação automática de processos e resultados. A autonomia dos profissionais, a colegialidade e o trabalho cooperativo tendem a se afastar por lógicas de competitividade e de individualização que, ao invés, podem favorecer o isolamento dos professores. (LIMA, L. 2012, p. 148)

Análise semelhante também foi tecida por Ball (2002), que situava essas políticas no quadro de gerencialismo e performatividade que tem afetado a educação, destacando que a ênfase no desempenho dada pelas políticas mais recentes vem contribuindo para construir uma escola do espetáculo.

No entanto, acompanhando o cotidiano da escola e em conversas informais na sala dos professores, posteriormente registradas em diário de campo, foi possível constatar que, apesar da pressão exercida pelos mecanismos de avaliação externa, a escola trava uma luta contra o estreitamento do

currículo, buscando alternativas pedagógicas para o trabalho em sala de aula. Nas atividades cotidianas, os professores organizavam aulas que envolviam jogos com regras na disciplina de Matemática; projetos de leitura na Sala de Leitura com supervisão das professoras de Língua Portuguesa; produção de fanzines nas aulas de Filosofia; projetos interdisciplinares que contemplavam temas do cotidiano; organização de Feira Cultural que promoveu a expressão dos conhecimentos científicos e culturais dos alunos. Cabe destacar, porém, que essas alternativas de trabalho significativas e de autoria coletiva dos professores, que informam as escolhas pedagógicas e definem a identidade da escola no PPP, não compunham as pautas das ATPC, sendo negociadas num claro processo de microrregulação, durante os encontros na sala dos professores e no dia a dia com os alunos. As ATPC como momentos formais de trabalho docente coletivo e voltados para a discussão do PPP da escola foram, ao longo do ano, afastando-se dos propósitos de valorização e autonomia escolar e servindo ao ajuste previsto pelo Saesp. Essa é uma evidente contradição.

Importante destacar que, mesmo subordinados às regras da SEE-SP, alguns professores mantêm uma visão extremamente crítica sobre o papel exercido pela avaliação externa no trabalho desenvolvido pela escola, como é o caso de um professor que fez a seguinte análise no dia da “Reflexão do SARESP”:

Nós estamos fazendo um trabalho e a forma como a gente rege nosso trabalho eu acho que não vai ao encontro do que a Secretaria espera de nós. Aí eu acho que a gente tem que ter, como educadores, o bom senso de entender o que a Secretaria quer, o que de fato significa esta teoria das competências e habilidades, porque essa escola se esforça, tem todo um trabalho [...]. Assim: fizemos tudo bonitinho e estamos fazendo, aí chega lá na hora da prova [...]. O quanto eu segui a cartilha? Mas qual é a consequência disso? A pedagogia das competências ali é o que forma nosso aluno o mais frio possível, é o que forma nem o operário desqualificado, e o setor do homem mais cauterizado e precarizado. Então, essa é uma questão muito complexa, que a gente nunca vai conseguir resolver em um lugar fechado, mas acho importante ter essa consciência porque, para chegar no fim do ano

e jogar tudo por água abaixo, aí não é legal [...]. Acho que hoje, depois de alguns anos, os professores já perceberam, praticamente, que esse sistema que a Secretaria coloca, que cobra, e cobra na prática do nosso trabalho, já é consciência para todo mundo de que é “furada”, é um sistema falido. Nós somos fracos para tentarmos reverter isso, por muitas questões e coisas. Agora, esse sentimento de que a coisa vai de nada a lugar nenhum, todos nós já aprendemos isso, e quando a gente briga por uma questão de bom senso é um trabalho de heróis, verdadeiros heróis.

No posicionamento do professor fica evidente a clareza de que há uma grande diferença entre a concepção de educação adotada pela SEE-SP (não resultante da participação coletiva) e aquela discutida e adotada pela escola no cotidiano (não necessariamente nas ATPC). Na análise do referido professor, tais concepções são inconciliáveis. Além disso, fica evidente que há, expressa em sua fala, uma descrença com relação às práticas preconizadas pela Secretaria – “a coisa vai de nada para o lugar nenhum” –, exigindo que o professor baseie-se no bom senso para realizar o trabalho possível.

Portanto, os dados confirmam que, mesmo pressionando o trabalho docente a se ajustar à sua lógica, as políticas implementadas na rede pública paulista, sobretudo aquelas voltadas à avaliação externa, não são aceitas sem resistência por parte dos professores e da escola, levando-os a desenvolver estratégias de trabalho. Para Birgin (2000), as estratégias podem ser entendidas como ações que os sujeitos desenvolvem para manter ou melhorar o trabalho em diferentes cenários. Segundo a autora, as estratégias resultam, no espaço escolar, do entrecruzamento das histórias e demandas concretas dos sujeitos e das regulações postas pelo Estado. Dessa forma, é preciso admitir que a associação entre acompanhamento sistemático de avaliações, resultados públicos de resultados e bonificação produz efeitos sobre o trabalho pedagógico das escolas e sobre o modo como os professores compreendem e justificam os resultados de seu trabalho.

A escola estudada parece estar, aos poucos, incorporando a ideia bastante corrente nas políticas de natureza neoliberal

de que cabe a ela (e somente a ela) agir em função da melhoria dos índices gerados pela avaliação externa, a despeito das demandas e escolhas pedagógicas estabelecidas coletivamente. Como discutido por Hypolito (2010), o que era dever do Estado passa a ser encarado como responsabilidade do professor, identificando-se uma descentralização da evidente crise educacional. Também a diretora da escola, ao final da reunião de “Reflexão sobre o SARESP”, faz um esforço de tentar evidenciar que os dados gerados por essa avaliação podem servir à escola, na medida em que podem possibilitar certa reflexão a respeito da aprendizagem dos alunos, mas acaba por chamar para a escola a responsabilidade de agir em função da melhoria da aprendizagem dos alunos (e, nessa lógica, a melhoria do Idesp):

Gente quando falamos da discussão do SARESP, o que é importante? Os dados são importantes para nortear alguma coisa, mas eles não devem ser o mais importante, por quê? Um dado é uma informação e nessa informação, o que eu vou fazer com ela? Por isso que se pensa nas ações, por causa disso, para que serve? Às vezes a gente gasta tanto tempo discutindo que foi isso em português, foi esse dado (que é interessante e a gente tem que ter o conhecimento sim), mas o que essa informação, o que esses dados estão gerando, o que eu vou fazer com isso? E é o que a escola tem que ver, o que vai fazer com essas dificuldades, tem que fazer ações em funções desses dados, para que possa alcançar essa aprendizagem do aluno.

A manifestação da diretora encontra respaldo na constatação feita por Duarte (2011) que, por sua vez, destaca que o professor, na lógica das avaliações e do desempenho, passa a preocupar-se não apenas com sua atuação em sala de aula, mas também com os resultados do processo de ensino que serão avaliados por sistemas que desconsideram as condições concretas de trabalho às quais estão submetidos.

Ora, é evidente que os professores devem responsabilizar-se pelos resultados de suas atividades, isso não negamos, no entanto, desconsiderar que as condições de trabalho precárias dos professores na rede pública estadual paulista

dificultam a realização de um trabalho de qualidade é negar o contexto mais amplo no qual a escola está inserida. A própria realização do trabalho docente coletivo, tempo e espaço que deveriam ser privilegiados na organização pedagógica das escolas, é fortemente afetada pelas condições de trabalho, tais como a rotatividade e a presença de contratos precários, além das exigências postas pelas políticas educacionais que burocratizam e direcionam as atividades propostas.

Assim, concordamos com Duarte (2011) quando afirma que implementar mudanças positivas no trabalho docente depende, em grande parte, da “boa vontade” dos professores, ou seja, de que eles se prontifiquem a levar mais trabalho para casa, a estar na escola em períodos nos quais não estão sendo remunerados, a elaborar avaliações a partir de novos modelos, a elaborar relatórios, enfim, a assumir tarefas com condições que não estão dadas na rede pública. Para além das atividades de adaptação às exigências dos sistemas de avaliação, as propostas de trabalho mais significativas na escola pesquisada, como o uso de jogos, projetos de leitura, confecção de fanzines, Feira Cultural, etc., muito provavelmente, extrapolaram os corredores da escola e a sala dos professores, sendo planejadas e preparadas fora do ambiente escolar, invadindo a vida privada dos docentes (DUARTE, 2011). É importante registrar que grande parte do tempo do trabalho docente coletivo remunerado que poderia ser dedicado a essas atividades, como se pode observar, foi empregado na preparação do Saesp.

Vale destacar que, em se tratando de políticas públicas voltadas à educação, não poderíamos depender da boa vontade de pessoas que se disponham (quase de forma missionária como ainda pressupõe certa concepção jesuítica da docência) a criar condições para a realização de seu próprio trabalho. A oferta de condições adequadas de trabalho deveria ser dever primeiro do Estado.

Nesse sentido, observamos que a pressão sofrida pelas escolas públicas estaduais paulistas, como é o caso do *locus* desta pesquisa, de corresponder às expectativas para atingir determinados patamares e índices que pouco dizem a respeito da qualidade do trabalho desenvolvido na escola se faz sem a devida contrapartida do poder público. O Saesp,

o Idesp e, conseqüentemente, o bônus mérito são instrumentos que têm grande centralidade nas práticas escolares, uma vez que provocam evidentes alterações no trabalho docente ao instituir a competitividade e a decorrente preocupação com o desempenho, desconsiderando as condições efetivas que os professores têm para a realização de seu trabalho (BARBOSA; FERNANDES, 2013). Na mesma direção, Hypolito (2010) destaca que a reestruturação educativa da qual essas avaliações são parte não apenas modifica o currículo das escolas, mas também desencoraja o trabalho coletivo e induz, cada vez mais, ao trabalho individual:

O formato de identidade profissional que vem conformando o trabalho docente envolve o reconhecimento de que as habilidades docentes derivam da experiência, de modo que a gestão da sala de aula, as metodologias e todas as ações de ensino são decisões individuais. Nesse sentido, a autonomia individual é valorizada, mesmo que o discurso contemple formas de colaboração. (HYPOLITO, 2010, p. 1345)

Assim, o que podemos evidenciar, nos limites desse artigo, é que as avaliações externas que responsabilizam os professores sem que efetivamente estes possam participar de sua elaboração podem afetar o trabalho docente coletivo como instância de discussão do PPP da escola e, conseqüentemente, a organização/articulação do processo educativo. As repercussões não podem ser previstas ou controladas, mas toda a comunidade escolar é afetada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção acadêmica, como já mencionado, vem apontando os efeitos das avaliações externas sobre o currículo, a gestão e a organização do trabalho pedagógico das escolas. De forma semelhante, nossa pesquisa evidencia que há repercussões sobre o trabalho docente coletivo nos espaços e tempos das ATPC, que se afastam de sua dimensão formativa e articuladora. Tal fato afeta a organização do PPP, instrumento privilegiado para o fortalecimento da identidade e autonomia da escola, que fica secundarizado diante da

necessidade posta à escola de adaptar-se à lógica de resultados das avaliações externas.

Assim, o esforço de construção de um trabalho coletivo no interior da escola pode se tornar esvaziado de sentido pela pressão externa exercida por políticas de avaliação em larga escala que pouco dizem sobre a qualidade efetiva do trabalho desenvolvido na escola. Os avanços identificados na forma como os professores refletem sobre suas práticas a partir do trabalho desenvolvido coletivamente não são passíveis, por exemplo, de serem captados pelos mecanismos de avaliação em vigor na rede paulista de ensino. Da mesma forma, os sistemas de avaliação não consideram as experiências inovadoras de trabalho e nem mesmo as aprendizagens manifestas em relação a conteúdos não presentes em sua matriz de elaboração.

Dias-da-Silva e Fernandes (2006), ao alertar para o perigo da apropriação ideológica do discurso acerca da importância do trabalho coletivo na escola por parte dos idealizadores de nossas políticas educacionais, destacam que uma das armadilhas que podem atrapalhar o desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola pública atual é a expectativa de que, por meio da organização coletiva, os problemas da escola sejam resolvidos de forma mágica e se alcance o sucesso esperado pelas políticas de natureza neoliberal, desconsiderando outros tantos resultados positivos que podem decorrer do trabalho coletivo.

O trabalho coletivo e o PPP, bandeiras presentes no movimento de luta por uma escola de fato democrática, foram apropriados por políticas calcadas na performatividade. Tais políticas estrategicamente desorganizam o coletivo escolar, fragilizando o “corpo” docente. Ao estabelecer metas por etapas de escolaridade, a SEE-SP contribui para o rompimento do sentimento de classe e desencoraja as possibilidades de realização de um trabalho docente coletivo entre os diferentes níveis de ensino atendidos pela escola.

Os resultados obtidos nas avaliações tornam-se condições para premiação ou punição. Além de não receber o bônus mérito, a escola passa a ser controlada e fiscalizada pela Diretoria de Ensino, sendo quase atitude heroica fugir às exigências de adaptação e conformação postas pelo sistema. Dessa forma, as propostas inovadoras de trabalho expressas

no PPP passam a ser atitudes marginais, uma subversão da ordem padronizadora das avaliações externas que levam ao treinamento dos alunos para os testes.

REFERÊNCIAS

- AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria J. S. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. *Comunicações*, Piracicaba, n. 2, p. 45-59, jul./dez. 2013.
- BARBOSA, Liliane C. M.; VIEIRA, Lívia F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 409-433, ago. 2013.
- BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 95-113, dez. 2000.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- CARVALHO, Cynthia P.; OLIVEIRA, Ana C. P.; LIMA, Maria F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CUNHA, Renata C. O. B.; OMETTO, Cláudia B. C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 402-411, set./dez. 2013.
- DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. F.; FERNANDES, Maria J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Rede Estrado, 2006. 1 CD-ROM.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
- DUARTE, Adriana. M. C. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C. (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.

GIOVANI, Luciana M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

LIMA, Licínio. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, Maria P.; KETELE, Jean-Marie (Org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto, 2011. p. 71-82.

_____. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João R. (Org.). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012. p. 129-158.

LIMA, Marcos W. *As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem-MG*. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOVAES, Luiz C. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. *Roteiro*, Videira, SC, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 909*, de 28 de dezembro de 2001. Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../\\$FILE/909.doc](http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../$FILE/909.doc)>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. *Lei Complementar n. 1.078*, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../\\$FILE/C-1078.doc](http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../$FILE/C-1078.doc)>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Gestão de Educação Básica – CGEB. *Orientações para o planejamento escolar 2014*. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/669.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Gestão de Educação Básica – CGEB. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA. *Resolução SE n. 45*, de 10 de julho de 2013. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de

Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2013. 2013. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/03_Resolucao_45_SARESP_2013.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SOUSA, Sandra Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUSA, Sandra Z.; MAIA, Márcia M. V.; HAAS, Célia M. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias por dados da rede estadual paulista. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, maio/ago. 2014.

SOUSA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VEIGA, Ilma P. A. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, São Paulo, Brasil

reccunha@unimep.br

ANDREZA BARBOSA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, São Paulo, Brasil

andrezab27@gmail.com

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

mjsfer@fc.unesp.br

Recebido em: MAIO 2015

Aprovado para publicação em: JULHO 2015

OUTROS TEMAS

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO: DOIS LADOS DE UMA MESMA MOEDA

JOELMA DOS SANTOS BERNARDES
JOSÉ CARLOS ROTHEN

RESUMO

Este artigo, que apresenta um estudo de caso realizado na Universidade Federal de São Carlos, tem a intenção de analisar e compreender se a autoavaliação institucional desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação se aproxima da perspectiva regulatória ou da emancipatória. Para tal, a pesquisa documental e o levantamento bibliográfico foram utilizados neste trabalho. Concluiu-se que o processo de avaliação institucional demanda tempo, gera trabalho, conflito e nem toda a comunidade acadêmica percebe a importância desse tipo de avaliação para a gestão institucional. A Comissão mostrou ter dificuldade em discutir os resultados da avaliação institucional com a comunidade em virtude do pouco tempo estabelecido pela regulamentação, de forma que a autoavaliação institucional desenvolvida pela universidade aproxima-se, em alguns momentos, da avaliação regulatória e, em outros, da avaliação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE AUTOAVALIAÇÃO • AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL • COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO •
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.

RESUMEN

Este artículo, que presenta un estudio de caso realizado en la Universidad Federal de São Carlos, tiene la intención de analizar y comprender si la autoevaluación institucional desarrollada por la Comisión Propia de Evaluación se aproxima de la perspectiva regulatoria o de la emancipadora. Para ello, la investigación documental y el relevamiento bibliográfico se utilizaron en este trabajo. Se concluyó que el proceso de evaluación institucional demanda tiempo, genera trabajo, conflicto y no toda la comunidad académica percibe la importancia de este tipo de evaluación para la gestión institucional. La Comisión mostró dificultad para discutir los resultados de la evaluación institucional con la comunidad en virtud del poco tiempo establecido por la reglamentación, de forma que la autoevaluación institucional desarrollada por la universidad se aproxima en algunos momentos de la evaluación regulatoria y, en otros, de la evaluación emancipadora.

PALABRAS CLAVE AUTOEVALUACIÓN • EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • COMISIÓN PROPIA DE EVALUACIÓN • UNIVERSIDAD FEDERAL DE SÃO CARLOS.

ABSTRACT

This article, which presents a case study at the Federal University of São Carlos, aims to analyze and understand if the institutional self-evaluation developed by the Self-Evaluation Commission presents either a regulatory or emancipatory perspective. Thus, this study used documentary research and bibliographical survey. It was concluded that the institutional evaluation process demands time, generates work, conflict and not all the academic community understands the importance of this type of evaluation for institutional management. The Commission had difficulty in discussing the institutional evaluation results with the community due to the short time allotted by the regulation. Therefore, the institutional self-evaluation developed by the university at times approaches regulatory and, at others, emancipatory evaluation.

KEYWORDS SELF-EVALUATION • INSTITUTIONAL EVALUATION • SELF-EVALUATION COMMISSION • FEDERAL UNIVERSITY OF SÃO CARLOS.

INTRODUÇÃO

“Regulação” e “emancipação” são termos recorrentes nas discussões a respeito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Isso porque a Lei n. 10.861 de 2004, a qual implantou o Sinaes, ao mesmo tempo que regula as instituições de ensino superior (IES), dá autonomia para o desenvolvimento dos processos de autoavaliação institucional.

O desenvolvimento dos processos de autoavaliação institucional, também denominada pela legislação de avaliação interna, deve ser conduzido, sistematizado e informado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), conforme está expresso na Lei do Sinaes. O resultado da autoavaliação produzido pela Comissão caracteriza-se como a prestação de contas da IES para o Estado e para a sociedade civil, na perspectiva da avaliação regulatória. Contudo, é possível abrir brechas na avaliação regulatória e estabelecer a avaliação emancipatória; isso se dá por meio de atores da comunidade acadêmica que ressignificam suas práticas mediante sua participação, seu envolvimento e comprometimento na avaliação institucional.

Dessa maneira, o estudo de caso apresentado neste trabalho foi desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com a finalidade de analisar e compreender se a autoavaliação institucional desenvolvida pela CPA se aproxima da perspectiva regulatória ou da emancipatória.

A avaliação emancipatória, conforme expõe Saul (1991), foi inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: a avaliação democrática; a crítica institucional e criação coletiva; a pesquisa participante. Essa avaliação possibilita ao ator social libertar-se do condicionamento determinista, num “processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 1991, p. 61). Dessa maneira, o ator envolvido direta e/ou indiretamente com a avaliação pode atuar ativamente construindo a própria história e, com isso, afugentar ações deterministas e criar possibilidades de novas ações.

Por sua vez, a avaliação regulatória, segundo Afonso (2009), tem a tendência de valorizar a avaliação de resultado em detrimento da avaliação de processo, tornando comuns o ranqueamento e a classificação entre as instituições escolares. Com base nos resultados, aquelas que tiverem melhores indicadores recebem mais investimento; desse modo, a avaliação estabelece controle e regulação por parte do Estado-avaliador.¹

O trabalho foi dividido em duas partes: a primeira delas, apresentada a seguir, é um levantamento bibliográfico para contextualizar as primeiras comissões, grupos e programas de avaliação da educação superior instituídos pelo Estado a partir da década de 1980. Entende-se que tais ações políticas contribuíram para a formulação e a implantação do Sinaes, anos depois. A segunda parte consistiu na análise da pesquisa documental a respeito da autoavaliação institucional desenvolvida pela CPA na instituição no período de 2004 a 2012. Para tal, os seguintes documentos foram analisados: Perfil do Profissional a ser Formado na UFSCar (2008), Plano de Desenvolvimento Institucional (2005), Portaria GR n. 397, de 19 de janeiro de 2010, Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação da UFSCar (1994), Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2011: Comissão Própria de Avaliação (2012),

¹ Conforme aponta Afonso (2001, p. 25), o Estado-avaliador “no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, visa sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas”.

Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2012: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) (2013) e Resolução ConsUni n. 652, de 11 de setembro de 2009.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Desde a década de 1980, o Estado vem modificando sua forma de atuação sobre as políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira. As modificações foram influenciadas pelas mudanças político-econômicas em âmbito nacional e internacional.

É importante ressaltar que, antes da década de 1980, já ocorriam discussões a respeito de avaliação da educação superior; todavia, não ocorriam de forma sistematizada. Diante dessa elucidação, Barreyro e Rothen (2011, p. 75) apontam momentos históricos importantes na discussão da avaliação da educação superior:

Podemos recuar ao inquérito realizado por Fernando Azevedo na década de 1920 para *O Estado de S. Paulo*; ou aos levantamentos estatísticos promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a partir dos anos de 1940. Já na década de 1960, ao relatório do consultor da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Rudolf Atcon. Pode ser citada a avaliação da Reforma Universitária, proposta pelo Conselho Federal de Educação, no início da década de 1970, e realizada pela Universidade Federal da Bahia, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Houve, também, em meados da década de 1980 o relatório de uma comissão de notáveis que discutiu os rumos da universidade brasileira. Destaque-se ainda a introdução na Constituição de 1988 da obrigatoriedade da iniciativa privada submeter-se à avaliação do Poder público.

Na década de 1980, as discussões a respeito de como e o que avaliar nas IES brasileiras eram efervescentes em âmbito

governamental e acadêmico. De tal forma que tomaram proporções cada vez maiores com a finalidade de saber qual seria o resultado da avaliação e também quais seriam o desdobramento e o impacto do processo avaliativo. De sorte que a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes), em 1982, propôs estudo específico a respeito da avaliação institucional. Em decorrência dessa reivindicação, em 1983 o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) (LEITE, 2000). O Paru é entendido neste trabalho como o ponto de partida para as discussões sistematizadas a respeito da avaliação, isso por conta da participação não apenas do Estado, mas também de diversos atores sociais, os quais discutiram quais seriam os caminhos para o ensino superior.

Inicialmente o Estado concedeu maior autonomia aos atores envolvidos, com a discussão do ensino superior por meio do Paru. Conforme relata Leite (2000), o programa buscava efetivar a gestão democrática nas IES e também o financiamento, a carreira, as tomadas de decisões e as políticas de ensino, pesquisa e extensão. Como procedimento metodológico, recorreu-se à aplicação de questionário aos discentes, aos dirigentes e aos docentes do ensino superior, estando previstos o diagnóstico, o debate dos resultados e a elaboração de um relatório para o Conselho Federal de Educação. Apesar de estarem previstas tais ações, o Paru foi desativado em 1983, um ano depois de seu surgimento, e, por consequência, não apresentou os resultados de sua avaliação.

Em 1985, por meio do Decreto n. 91.177, foi instituída a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, também conhecida como Comissão de Notáveis, que buscava “a reformulação da educação superior, no marco da redemocratização do país, com a instauração da Nova República” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 136). Havia o anseio da comunidade acadêmica e de entidades representativas para a melhoria das políticas públicas para o ensino superior. Entretanto, o relatório final da Comissão de Notáveis previa a implantação do perfil empresarial na universidade com prestação de serviço com eficiência, eficácia e produtividade, além de buscar implantar o sistema meritocrático para

orientar o financiamento da educação superior. A esse respeito, Dias Sobrinho (2002, p. 57) relata que algumas sugestões, presentes no relatório da Comissão, foram retomadas e aplicadas no governo de Fernando Henrique Cardoso anos depois:

Nesse documento já constam muitas sugestões que vieram a serem colocadas em prática após 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso como a abertura para a privatização, diversidade, pluralidade, autonomia vinculada ao desempenho e, portanto, a uma avaliação controladora, a linguagem da excelência, eficiência e produtividade, a gestão eficaz, enfim a racionalidade quantitativa e objetivista que já vigorava no Reino Unido e nos Estados Unidos.

Em fevereiro de 1986, o MEC apresentou o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (Geres), composto por acadêmicos, burocratas do governo e empresários. O grupo propôs ao MEC um programa de reformulação do ensino superior. Segundo expõe Leite (2000), ao final dos trabalhos, o Geres exibiu um relatório que pretendia ranquear as IES. Logo, a comunidade acadêmica analisou a situação e reagiu contra essa intenção de ranqueamento das instituições de acordo com os resultados da avaliação.

Nota-se que as comissões e grupos criados pelo Estado tinham o objetivo de debater os rumos das políticas públicas do ensino superior, buscando adequar as novas exigências das políticas nacionais e internacionais. Por conseguinte, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes-SN) e outras instâncias sindicais e da sociedade civil manifestaram-se em resposta aos programas oficiais do Estado defendendo um “padrão único de qualidade para a universidade” (WEBER, 2010, p. 1253).

O Período Militar findou em 1984, quando o país passou por um momento de redemocratização que se refletiu nas IES públicas. Em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, houve uma tentativa de implantar o Estado-avaliador para regular e para controlar as IES; contudo, ocorreram

manifestações de atores sociais contra tais medidas (BRASIL, 2003).

Já no governo de Itamar Franco aconteceram avanços nas políticas públicas para avaliação da educação superior. Em 1993, a Portaria n. 130, editada pela Secretaria da Educação Superior (SESu), instituiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), o qual era coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação. O objetivo do programa era estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras (BRASIL, 2003).

No Paiub uma comissão externa e outra interna davam direcionamento aos processos avaliativos que ocorriam nas IES que aderiam ao programa. A comissão externa era designada pelo MEC, tinha como função acompanhar ações desenvolvidas pelas instituições federais para o recebimento do financiamento. No que diz respeito à comissão interna, também chamada de Comissão Permanente de Avaliação (CPA), tinha a finalidade de conduzir os processos de avaliação que ocorriam dentro da IFES para a elaboração do relatório final a ser encaminhado à Comissão Nacional de Avaliação. Pode-se perceber que a CPA desencadeava na instituição uma autoavaliação institucional, sobre a qual a comunidade acadêmica poderia refletir e se autoconhecer, identificando os aspectos que necessitariam de melhoria e de avanço. Com o Paiub, buscou-se o aperfeiçoamento da qualidade institucional das IES públicas, bem como o respeito à diversidade existente em cada uma, viabilizando, de forma mais efetiva, o financiamento por meio do planejamento apresentado ao MEC.

Ristoff (2005) expõe que era importante as IES públicas atingirem consciência da qualidade da avaliação institucional e ressalta que, para isso, seria necessário estabelecer um elo entre as três frentes que a compõem: o ensino, a pesquisa e a extensão. O sucesso da avaliação institucional só ocorreria com essas três frentes juntas, uma ou duas não seriam o suficiente para um desenvolvimento com qualidade. Juntamente com os princípios norteadores do Paiub, havia o diálogo e a negociação entre a comunidade acadêmica e a SESu do MEC.

Conforme relatam Barreyro e Rothen (2006), no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ministro da Educação Paulo Renato Souza implantou uma sequência de doze medidas provisórias (MP) concernentes ao processo de avaliação do ensino superior. Pouco tempo depois, a Lei n. 9.131, de 1995 (BRASIL, 1995), foi sancionada. Nela, o parágrafo 7º previa o início do Exame Nacional de Curso (ENC), popularmente chamado de “Provão”. De acordo com Leite (2000), o Provão teve como objetivo avaliar o ensino das universidades; contudo, aqueles estudantes que fossem selecionados para a prova e não a fizessem, não receberiam o diploma ao final do curso de graduação. Em 1996, o Decreto n. 2.026 foi editado, o que deu início aos procedimentos para a avaliação de cursos do ensino superior, além de estabelecer os principais indicadores de desempenho.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, foi sancionada. Dessa lei decorreu a expansão da oferta de ensino superior, o que intensificou o processo de avaliação realizado pelo Provão. O resultado da avaliação seria divulgado para a comunidade acadêmica e para a sociedade civil como forma de prestação de contas dos investimentos recebidos e, assim, legitimava-se a política de regulação das IES. No entanto, as conjunturas político-econômicas foram modificadas e, com isso, o Paiub foi sendo, aos poucos, por meio de manobras políticas, desarticulado.

Em 2003, na gestão do ministro Cristovam Buarque, foi aplicada a última edição do ENC aos discentes concluintes. Ao final daquele mesmo ano, em dezembro, foi editada a Medida Provisória n. 147, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior. A MP tinha a finalidade de avaliar a capacidade do ensino, do conhecimento e da responsabilidade institucional. Assim, nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do artigo 13º, tem-se que:

Art. 13. As instituições de ensino superior, públicas ou privadas, ficam obrigadas a constituir Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de noventa dias, a contar da publicação desta Medida Provisória.

§1º As CPA responsabilizar-se-ão pela condução dos processos de avaliação internos das instituições, pela sistematização e pela prestação das informações solicitadas pela CONAPES.

§2º As CPA deverão ser constituídas em ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento.

§3º As CPA terão atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes nas instituições de ensino superior.

§4º Na composição das CPA, observar-se-á a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, sendo vedada a instituição de comissão que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos. (BRASIL, 2003)

Pode-se observar que as IES públicas e privadas deveriam constituir uma CPA para conduzir os processos internos de avaliação institucional e, em seguida, sistematizar e informar à Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Conapes).

O ENC foi aplicado até o primeiro ano do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A Medida Provisória n. 147 foi alterada e convertida na Lei n. 10.861, que instituiu o Sinaes e faz uso da perspectiva da avaliação regulatória e da avaliação emancipatória, pois controla a oferta de educação superior por meio de instrumento avaliativo e prestação de contas ao Estado e à sociedade civil, como também dá autonomia no desenvolvimento da avaliação interna nas instituições.

Pode-se compreender que a avaliação institucional possibilita à IES adquirir maior conhecimento de si por meio da autoavaliação ao identificar avanços e melhorias desde a estrutura física até o compromisso social. A partir disso, os processos de autoavaliação institucional podem ser conduzidos e sistematizados pela CPA. Isso se evidencia nos incisos I e II do artigo 11º da Lei do Sinaes, que descrevem a Comissão:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos

de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (BRASIL, 2004)

Nota-se que a Lei do Sinaes manteve, portanto, o que foi editado na MP n. 147 a respeito da constituição da CPA, pois pode ser constituída pelo dirigente da IES ou pelo regimento próprio; ter a participação de representante de cada segmento da IES; ter representatividade da sociedade civil, além de ter caráter autônomo, ou seja, não ser subordinada a conselhos, a colegiados e demais órgãos da instituição.

UM OLHAR PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A UFSCar foi criada por meio de articulação e barganha política no período da Ditadura Militar. Por esse fator, os primeiros gestores da instituição exerciam o perfil autoritário na condução e no desenvolvimento da universidade. Sguissardi (1993, p. 192) acrescenta que:

A UFSCar surge sob o signo de um projeto indefinido, mas como obra de ação política precisa que trazia as marcas de regime de exceção então vigente. Sua certidão de nascimento foi um decreto e não uma lei ou, mesmo, um decreto-lei. Esta afronta às normas jurídicas, em maio de 1968, fala por si própria dos sinais distintivos daquele tempo.

Essa indefinição apontada por Sguissardi se caracteriza pela forma como os políticos articularam-se para a implantação

da universidade, a qual inicialmente tinha a intenção de ofertar apenas o ensino e a pesquisa. Porém, ao longo das décadas de 1970 e 1980, vários atores da comunidade acadêmica exigiram incansavelmente a oferta do curso de extensão, bem como uma instituição mais democrática e plural.

Até o início da década de 1990, não ocorriam com regularidade na universidade processos de avaliação institucional, as exceções se davam de forma isolada e não sistematizada, dando maior ênfase aos procedimentos didático-pedagógicos. Rothen *et al.* (2013) acrescentam que em 1989, após a criação da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), ampliaram-se as ações institucionais, dentre elas se destaca a avaliação de sete cursos de graduação. Nota-se que os atores que compunham a instituição na época estavam comprometidos, envolvidos e se sentiam responsáveis pela melhoria do ensino de graduação, pois já havia a intenção de desenvolver avanços para essa etapa de ensino. Dessa forma, a avaliação que acontecia na universidade era feita de maneira focal. Em meados da década de 1990, a IES aderiu voluntariamente ao Paiub, o que ocasionou o início de processos de avaliação institucional com regularidade, sistematização e de maneira global.

A partir da adesão da universidade ao Paiub, se possibilitou, de forma efetiva, o desenvolvimento do projeto intitulado “Avaliação do Ensino de Graduação na UFSCar”, “aprovado pela Câmara de Graduação (Parecer CaG n. 089/94, de 29/03/94) e pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (Parecer CEPE 554/94, de 05/04/94)” (UFSCar, 1994, p. 2), de modo que as justificativas para o desenvolvimento do projeto foram:

As razões político-sociais, científicas e técnicas de investir na avaliação do ensino de graduação são suficientemente fortes, seja pela quantidade de pessoas envolvidas, pela relevância social ou, ainda, pela ausência sistematizada e contínua de avaliação neste nível, dispensando, portanto, outras justificativas. (UFSCar, 1994, p. 5)

O “Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação na UFSCar” fomentou o desenvolvimento de ações, como a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada curso. Até aquele momento, os cursos não possuíam PPC, apenas a

matriz curricular, a qual somente apresentava as disciplinas ofertadas durante a graduação. Outra ação de destaque foi o “Perfil Profissional a ser Formado na UFSCar”: à medida que as coordenações de cursos construía seus relatórios e entregavam para a gestão da universidade, esta os analisava. Por meio dessa análise, percebeu-se a necessidade de se discutir qual era o perfil profissional que estava sendo formado na universidade. Nesse sentido, a gestão da IES iniciou um período de discussões a respeito da formação acadêmica, a organização e o planejamento das atividades foram feitas pela ProGrad. Como metodologia, realizaram-se mesas-redondas, palestras e oficinas de trabalho, com o objetivo de “fornecer subsídios às equipes encarregadas da revisão dos currículos, na perspectiva da sua inovação” (UFSCar, 2008, p. 1).

Compreende-se, assim, que, para a construção do “Projeto Avaliação do Ensino de Graduação na UFSCar”, houve uma multiplicidade de valores e de interesses, pois foi uma criação coletiva. Ocorreram trocas de informação, de conhecimento, de avanço e de necessidade alicerçadas no diálogo, na negociação e na síntese de resultados para informar a comunidade acadêmica, conforme está exposto no “Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação”:

O Plano de Ação da atual Reitoria resultou da incorporação de sugestões, levantadas junto aos departamentos acadêmicos e setores administrativos, estudantes de graduação e de pós-graduação, à Proposta de Ação apresentada à comunidade, por ocasião do processo sucessório. A diretriz metodológica privilegiada no Plano é torná-lo instrumento de participação e integração de diferentes segmentos, com a proposta de discussão permanente, pelo menos a cada ano de sua execução, pretende-se que a construção do projeto – UFSCar seja aperfeiçoada a partir do engajamento. (UFSCar, 1994, p. 5)

Cabe destacar outros documentos produzidos no decorrer do desenvolvimento do “Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação”: 1) Atribuições gerais das diferentes instâncias no que se refere ao ensino de graduação; 2) Avaliação externa: apresentação dos processos de avaliação e de elaboração

do relatório final de avaliação do ensino de graduação no âmbito da Coordenação de Curso; 3) Indicadores de avaliação da Coordenação de Curso; 4) Instrumentos gerais para elaboração do relatório de avaliação do curso; 5) Planejamento da operacionalização das diferentes etapas da autoavaliação/cronograma; 6) Relação de indicadores utilizados no âmbito da Coordenação de Curso; 7) Relação dos roteiros elaborados e dos responsáveis pela coordenação de sua aplicação; 8) Relatório de avaliação externa; 9) Relatório do 1º Encontro do Fórum de Licenciatura da UFSCar; 10) Relatórios de desenvolvimento do projeto; 11) Roteiro de avaliação para as turmas de alunos; 12) Roteiro para elaboração do relatório final sobre o ensino de graduação no âmbito da Coordenação de Curso; 13) Roteiros de questões para avaliação, síntese das palestras e mesas-redondas ocorridas na primeira fase de implementação do Projeto de Avaliação; 14) Sugestões para a melhoria da formação pedagógica nos cursos de licenciatura da UFSCar, extraídas dos respectivos relatórios de autoavaliação; 15) Sugestões para a melhoria dos cursos de licenciatura da UFSCar, extraídas dos respectivos relatórios de avaliação externa; 16) Valores buscados pela Universidade Federal de São Carlos em seu ensino de graduação. Entende-se, dessa maneira, que o “Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação” foi um dos precursores da cultura de avaliação e da participação na universidade de forma sistemática. Outro fato relevante é que a gestão da IES utilizou os resultados da avaliação para a melhoria do planejamento institucional, especificamente para o ensino de graduação.

Observa-se que o desenvolvimento desse projeto implicou uma série de ações dentro da universidade e, para isso, houve o desempenho de atores que coordenaram a avaliação. Cabe ressaltar que no processo avaliativo é imprescindível haver atores que o coordenem, porque a atuação deles direciona as próximas etapas a serem desenvolvidas na avaliação, possibilitando a discussão e a negociação de prazos e metas e a definição de ações urgentes e/ou emergentes diante da adversidade de pouco recurso financeiro e/ou humano, e gera credibilidade e confiança nos demais membros da comunidade acadêmica. A esse respeito, Nevo (2001) afirma

que a presença de um ator que esteja familiarizado com a condução do processo avaliativo faz com que haja um momento de refletir, de definir objetivos e de disseminar a responsabilização nas tomadas de decisão tanto para a gestão como para a comunidade acadêmica.

Posteriormente ao projeto na IES, em 2002 iniciou-se a constituição do “Plano de Desenvolvimento Institucional” (PDI), pois se entendia que, naquele momento, era importante estabelecer um plano norteador das ações que seriam desenvolvidas na instituição durante os próximos dez e quinze anos. Cabe evidenciar que essa tomada de decisão da gestão da universidade não está desvinculada nem desinteressada das políticas públicas da educação superior, haja vista que, no mesmo período histórico, o Governo Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE), que determinava prazo para as IES públicas e privadas apresentarem seus PDIs. Dessa maneira, a comunidade acadêmica iniciou um novo movimento, com enfoque na construção do PDI, que, por sua vez, era diferente do projeto de avaliação, já que abrangeu todos os setores da instituição e não tinha a pretensão de realizar processos de avaliação somente, mas também de criar diretrizes, planos e projetos que fundamentavam os quatro aspectos que constituem a instituição: o físico, o organizacional, o acadêmico e o ambiental. Para cada aspecto foi constituído um grupo de trabalho (GT) responsável por apresentar um relatório que contemplasse os seguintes critérios:

- preparar os subsídios necessários à reflexão da comunidade, tais como informações, parâmetros e fundamentos teóricos, conhecimentos e experiências acumulados na Universidade e fora dela;
- propor e conduzir discussões utilizando procedimentos favorecedores da construção coletiva – métodos, instrumentos e ferramentas de governo que permitissem a captação e processamento de diferentes contribuições; e
- sistematizar as propostas recolhidas nas diferentes estratégias utilizadas.

(UFSCar, 2005, p. iii)

A confecção dos relatórios sucedeu-se com a participação da comunidade acadêmica por meio de reflexão, informação, palestra, consulta, entrevista, questionário, fórum e seminário. As formulações proporcionaram diretrizes para cada aspecto e, em seguida, foram encaminhadas para apreciação ao Conselho Universitário (ConsUni), que os aprovou.

Em dezembro de 2002 ocorreu a Conferência de Busca do Futuro da UFSCar com o objetivo de sistematizar e de identificar o entendimento comum nas propostas levantadas pelos quatro aspectos e formular o esboço do PDI, que se caracterizou como:

A sistematização das contribuições decorrentes do debate sobre cada um dos aspectos e nos diversos momentos de interação entre eles buscou consolidar um raciocínio integrado em relação à Instituição. Juntas, as peças do quebra-cabeça, marca do processo, mais que somar as partes, formaram um quadro articulado, do qual foi possível extrair os princípios, as diretrizes gerais e específicas para o desenvolvimento da Universidade, decorrentes de um amplo debate na comunidade e aprovados no seu Conselho Universitário. O envolvimento efetivo da comunidade acadêmica no processo confere qualidade e legitimidade ao PDI e vem permitindo à nova administração desta Universidade (gestão 2004-2008) e a toda a comunidade acadêmica enfrentar o desafio que se apresenta: a operacionalização e implantação de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a partir do desdobramento das diretrizes aprovadas em ações. (UFSCar, 2005, p. v)

A sistematização e a identificação das ideias em comum constituíram 26 diretrizes gerais de acordo com os quatro aspectos. Com base nessas diretrizes, foram geradas diretrizes específicas estruturadas em temas, a saber: processo de formação; ampliação, acesso e permanência na universidade; produção e disseminação do conhecimento; capacitação dos servidores da instituição; ambiente adequado; organização e gestão e desenvolvimento. Isso possibilitou à IES fundamentar o planejamento da gestão na definição dos objetivos e das

ações a serem desenvolvidas. A metodologia utilizada para a formulação do documento foi o planejamento estratégico situacional para o setor público, o que pressupõe o acompanhamento e a revisão do planejamento (UFSCar, 2005).

Nesse momento histórico, a instituição passou por mudanças estruturais e conjunturais, pois houve a necessidade de repensar o espaço, o acolhimento e a infraestrutura, bem como as regulamentações federais que impactaram diretamente nas tomadas de decisão. Uma das regulamentações federais que impactou a IES foi a Lei n. 10.861, que instituiu o Sinaes.

A Lei do Sinaes determinou que as IES constituíssem sua CPA no prazo de 60 dias após a promulgação da lei; isso ocorreu no ano de 2004. Nesse período, o PDI da UFSCar estava sendo finalizado. Para não desarticular as ações desenvolvidas no PDI, a coordenação da primeira CPA entendeu que não era o momento de estabelecer um novo processo de avaliação institucional, mas de somar as ações que já estavam sendo desenvolvidas. Após a comissão postar o primeiro relatório de autoavaliação no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), não foram evidenciados maiores avanços nos processos de avaliação institucional dentro da universidade. Dessa maneira, a CPA não se tornou suficientemente conhecida na instituição a ponto de ser então reconhecida pela comunidade acadêmica até o final do segundo mandato em 2009. Em maio desse mesmo ano, a Comissão Externa do MEC/Inep realizou uma visita *in loco* na UFSCar, na qual constatou a fragilidade da CPA na condução e na sistematização dos processos de avaliação institucional dentro da universidade. De modo que o parecer da Comissão Externa considerou:

[...] como pontos fortes as políticas de ensino, pesquisa e extensão, em especial a indissociabilidade das três atividades, e as ações de responsabilidade social da UFSCar. O parecer aponta também a independência e autonomia dos nossos colegiados e a participação dos segmentos da comunidade nos processos decisórios. Algumas críticas foram apontadas e se referem a: constituição da CPA de 2008, por uma maioria de docentes ao final dos

trabalhos (os alunos estavam formados e os técnico-administrativos tinham se desligado); divulgação insatisfatória, entre o corpo social da IES, do processo de autoavaliação promovido pela CPA; não implantação da Ouvidoria; existência de condições institucionais para os técnicos administrativos (TAs) apenas compatíveis com referencial mínimo de qualidade; limitação dos espaços de convivência frente ao crescente número de alunos ingressantes. (UFSCar, 2013, p. 34)

Em decorrência dessa situação, a CPA foi institucionalizada na universidade por meio da Resolução ConsUni n. 652, de 11 de setembro de 2009. Nessa resolução, foram delimitados o período de duração do mandato, a quantidade de membros, a atuação na IES e as competências de acordo com a Lei do Sinaes. O artigo 9º também estabelece que a Universidade forneça à CPA condições materiais, de infraestrutura e de recurso humano para o desenvolvimento das atividades, além da liberdade de acesso às informações concernentes à IES, com exceção das sigilosas.

Após a institucionalização da comissão na UFSCar, a Portaria GR n. 397, de 19 de janeiro de 2010, nomeou uma nova equipe, que ao longo dos dois anos de mandato divulgou e informou as ações desenvolvidas para a comunidade acadêmica, buscando sensibilizá-la para a participação nos processos de autoavaliação institucional e demonstrando a importância da avaliação na IES. Dentre as ações, cabe destacar que a nova equipe da CPA considerou:

[...] a crítica da Comissão Externa de Avaliação referente à divulgação insatisfatória, entre o corpo social da IES, do processo de autoavaliação promovido pela CPA, tomou algumas iniciativas para uma maior divulgação do seu trabalho. Primeiramente divulgou no Portal da UFSCar o Projeto de Autoavaliação de 2010 solicitando que a comunidade tomasse conhecimento e apresentasse sugestões durante o mês de maio. A coordenadora providenciou, ainda, a confecção de um site da CPA (www.cpa.ufscar.br) para divulgação do seu trabalho com possibilidade de consultas ao Projeto, legislação, pautas e atas das

reuniões, além de notícias referentes à avaliação. A CPA programou apresentações nos Conselhos, durante os meses de agosto e setembro de 2010, para divulgar o trabalho de avaliação. Realizou em novembro uma palestra na I Jornada Científica de Sorocaba. [...] Ainda com o objetivo de divulgar os trabalhos da CPA e incentivar a participação de coordenadores de curso, professores, alunos e ex-alunos nos trabalhos de preparação da avaliação de cursos e da UFSCar da perspectiva dos egressos, a Coordenadora deu uma entrevista ao INFORMANDO de 01 a 14 de outubro – jornal quinzenal da UFSCar. Também coordenou a confecção de um folheto com o mesmo objetivo. Este folheto foi distribuído no dia 04/12/2010 durante uma festa de comemoração dos 40 anos da UFSCar, para servidores e ex-alunos. (UFSCar, 2012, p. 233)

Percebe-se que, a partir do momento em que foi institucionalizada, a CPA passou a ser conhecida e reconhecida pela comunidade acadêmica. Um fator de destaque para esse (re)conhecimento foi que a universidade forneceu maior condição material, infraestrutura e recursos humanos para o desenvolvimento de suas atividades avaliativas.

Os resultados da avaliação institucional não foram discutidos com a comunidade em virtude do pouco tempo destinado ao processo avaliativo determinado pelo Inep. Isso porque, em 2009, foi editada a Portaria MEC n. 821 (BRASIL, 2009), que determina que a entrega do relatório de autoavaliação institucional passa a ser anual e não mais bianual.

Diante desse curto prazo para a confecção de relatório de autoavaliação institucional, pode-se perceber a atuação da regulação e do controle do Estado dentro da IES. Atuação esta que gerou uma dificuldade para estabelecer a cultura de avaliação, pois a equipe de CPA e a comunidade acadêmica ficaram desprovidas de tempo hábil para consolidar processos de discussão e de reflexão a respeito dos resultados apontados na autoavaliação institucional. O tempo destinado para a elaboração do relatório de autoavaliação institucional é um dos desafios a serem enfrentados pelas CPAs, pois é imprescindível haver tempo para que o processo de discussão seja

permeado pelo diálogo – entendido como a possibilidade das trocas de experiências, inquietações e dificuldades –, como também para socializar avanços, conquistas e metas entre os pares. Esse momento de diálogo conduz ao processo de negociação por meio dos resultados da avaliação. Isso significa que a comunidade, com base nos resultados da avaliação, tem autonomia para decidir qual é o melhor caminho para a tomada de decisão institucional.

Conforme esclarece Saul (1991), a avaliação emancipatória é um processo longo e árduo para os envolvidos, uma vez que é preciso haver a descrição, a análise e a crítica à realidade para que os atores possam tomar consciência de que se trata de uma criação coletiva que desperta a responsabilidade, a autonomia e o compromisso no planejamento da avaliação emancipatória. Assim, é necessário haver trocas de informação, de diálogo e negociação.

A consolidação da cultura de participação não é algo fácil, linear e homogêneo, por isso é conflituosa dentro da instituição, pois existem interesses internos e externos que interferem na realidade institucional, uma criação coletiva da própria história da IES.

Há outro fator relevante na atuação da CPA ao longo da análise de sua trajetória. Durante o desenvolvimento dos processos de autoavaliação institucional, a comissão estabeleceu parceria com outras instâncias institucionais da universidade para auxiliar e/ou desenvolver a autoavaliação institucional. Dentre as parcerias estabelecidas entre 2004 e 2012, destacam-se as seguintes: o Centro de Estudo do Risco (CER) do Departamento de Estatística; a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed); a Divisão de Gestão e Registro Acadêmico (DiGRA); a ProGrad; a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) e a Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (SPDI). A participação de outras instâncias na avaliação institucional conduziu a comunidade acadêmica a envolver-se e comprometer-se. A respeito da avaliação institucional participativa, Dias Sobrinho (2005) considera que esta é uma ação que ocorre em todos os setores da IES, é ampla e não se restringe aos resultados. Além disso, ela deve ser contínua no processo avaliativo, integrando a

todos que compõem a comunidade acadêmica. Tal integração é construída no cotidiano, desde as ações administrativas e jurídicas até as pedagógicas, e tem na orientação da avaliação formativa a construção crítica do conhecimento que busca a qualidade. Isso não significa rejeitar a quantidade, mas fazer uso dos dados quantitativos, interpretá-los para atingir a qualidade educativa. Nesse processo, é preciso ter flexibilidade para a tomada de decisão coletiva e, assim, instituir a credibilidade entre os atores sociais para que possam comparar o que foi planejado com o que está sendo executado. Mesmo com algumas mazelas apresentadas nos processos de avaliação institucional, tais como a avaliação para entrega de relatório e para ranqueamento, é preciso avaliar e buscar o aprimoramento contínuo, pois se trata de investimento público e social.

Pode-se perceber que a CPA tanto atende a avaliação regulatória, por meio da obrigatoriedade de confeccionar os relatórios de autoavaliação institucional, como também atende a avaliação emancipatória, na medida em que abre brechas na regulação por meio da participação significativa da comunidade acadêmica e de instâncias institucionais no desenvolvimento da avaliação. Isso quer dizer que os resultados das avaliações interna e externa podem exercer o controle e impor a autoridade do Estado dentro das IES, pois elas têm que seguir as normas e as regras estabelecidas nas regulamentações federais e, com esse conhecimento, o Estado pode implementar políticas de regulação. Entretanto, Afonso (2009, p. 121) afirma que é possível estabelecer o “novo (des)equilíbrio” entre a regulação e a emancipação. Esse (des)equilíbrio é a avaliação emancipatória/formativa e ocorre com a participação da comunidade, que se torna ativa no processo de avaliação educacional, pois pode abrir brechas na avaliação regulatória e assegurar a passagem do estado de ignorância e passividade para o estado de autonomia, de emancipação e de solidariedade entre os atores sociais na avaliação educacional; logo, pode romper com atitudes deterministas.

O ponto de partida para abrir brechas na avaliação regulatória se dá por meio de atores que compõem a comunidade

acadêmica. Eles podem ressignificar suas práticas por meio da participação, do envolvimento, da responsabilização e do comprometimento nos processos de avaliação institucional. Não significa participar para preencher um instrumento avaliativo, mas estabelecer a cultura de avaliação e de participação. Isso implica não aceitar de forma subserviente as normas/regulações impostas pelo Estado dentro da IES, mas conhecer e apreender as normas/regulações para construir práticas emancipatórias e formativas com base na avaliação.

A construção de práticas emancipatórias e formativas nos processos avaliativos conduz ao diálogo, à negociação e à tomada de decisão de acordo com a realidade institucional, pois os atores tornam-se conscientes de suas responsabilidades e compromissos. Com isso, a avaliação institucional se transforma em uma ferramenta valiosa para a gestão institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar se a autoavaliação desenvolvida pela CPA aproxima-se de uma perspectiva regulatória ou emancipatória, foi indispensável recorrer à trajetória histórica dos processos de avaliação institucional efetuados na universidade, o que foi o foco deste estudo. Um fato importante nesse contexto histórico é que já havia atores comprometidos, responsáveis e envolvidos com a melhoria institucional, pois eles já tinham a intenção de implantar um projeto de avaliação dos cursos de graduação, buscando o aperfeiçoamento do ensino. Até aquele momento, os cursos não possuíam o PPC, mas apenas a matriz curricular, a qual apresentava as disciplinas ofertadas. A adesão da IES ao Paiub possibilitou, de forma efetiva, a implantação do PPC, além de outras ações por meio do “Projeto de avaliação do ensino de graduação na UFSCar”.

Realizar processos de avaliação demanda tempo, além de gerar muito trabalho para os participantes. Nem toda a comunidade acadêmica percebe a importância da avaliação institucional para a tomada de decisão e para a gestão institucional, enfim, para a melhoria da IES. Contudo, a

avaliação, ao longo dos anos, veio crescendo, mesmo que de maneira sutil. Cabe evidenciar que, dentro da instituição, há aqueles atores que fazem uso e querem a avaliação para a regulação, para a classificação e para o ranqueamento, como também há aqueles que fazem uso dos resultados na perspectiva emancipatória e formativa.

A trajetória de atuação da CPA mostrou haver oscilações na participação da avaliação institucional: em alguns momentos foi possível analisar o grande envolvimento da comunidade; contudo, houve outros em que a avaliação ficou a cargo da coordenação da comissão e de alguns atores que compõem a universidade. Como já mencionado, a consolidação da cultura de avaliação e de participação é conflituosa, não linear e heterogênea; há interesses diversos dentro do contexto requerendo da gestão da IES e da comunidade ações em prol da qualidade institucional.

Após seu primeiro ano, a CPA não apresentou maiores avanços nos processos de autoavaliação institucional. Dessa maneira, a comissão não se tornou, como já dito, suficientemente conhecida para ser então reconhecida pela comunidade acadêmica, ficando mais evidente em 2009, quando a universidade recebeu a visita da Comissão Externa do MEC, que constatou a fragilidade da comissão na condução e na sistematização dos processos de avaliação institucional.

Em decorrência dessa situação, uma nova equipe foi nomeada. Ao longo dos dois anos de mandato, essa nova CPA institucionalizada na universidade divulgou e informou as ações desenvolvidas para a comunidade acadêmica, buscando sensibilizá-la para a participação nos processos de autoavaliação institucional e demonstrando a importância da avaliação na IES. Dessa maneira, a Comissão passou a ser conhecida e, assim, reconhecida por desencadear o processo de avaliação institucional nos moldes do Sinaes. No entanto, a comissão não conseguiu discutir com a comunidade os resultados da avaliação institucional pela falta de tempo hábil. Isso derivou do curto prazo imposto pelo Inep para o envio de relatório. Nota-se a ação de desarticulação do Estado em não consolidar os processos de autoavaliação, pois é imprescindível haver tempo para a avaliação, já que ela não se faz

de um dia para o outro, mas é processual, gradativa, complexa e exige dos envolvidos a participação comprometida e responsável para entender como farão uso dos resultados na gestão institucional.

A CPA é um marco regulatório, o Estado regula e controla as IES por meio de normativas. No entanto, pode haver um novo (des)equilíbrio nesse processo de avaliação institucional nos moldes do Sinaes, que possibilita à CPA abrir brechas na avaliação regulatória para constituir a avaliação emancipatória. A partir da consolidação da cultura de avaliação e de participação da comunidade acadêmica, abrem-se brechas na avaliação regulatória para que os atores ressignifiquem a prática.

Diante dessas constatações, percebe-se que a autoavaliação institucional desenvolvida pela CPA em alguns momentos teve a predominância da avaliação regulatória, com o uso do resultado para regular e controlar o planejamento estratégico da IES, gerando o ciclo de responsabilização. Contudo, também houve momentos em que a avaliação emancipatória e formativa foram atuantes na condução dos processos avaliativos, nos quais foram notórios o envolvimento e a participação dos atores ressignificando suas práticas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 151 p.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006.

_____. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, CNRES, Geres e Paiub. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

_____. Avaliação da educação superior como política pública. In: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz (Org.). *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2011. p. 75-87.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 91.177, de 29 de março de 1985*. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Brasília, DF, 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. *Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 11 jul. 2014.

_____. *Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996*. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 11 jul. 2014.

_____. *Medida Provisória n. 147, de 15 de dezembro de 2003*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <www.dji.com.br/medidas_provisorias/mp-000147-000-15-12-2003.htm>. Acesso em: 9 jul. 2014.

_____. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 11 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria n. 130, de 14 de julho de 1993. Cria Comissão Nacional de Avaliação com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. In: *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasília, DF: SESu, 1994. p. 33.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). *Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. Brasília, DF: MEC/ INEP/ SESu, 2003. 127 p.

_____. *Portaria n. 821, de 21 de agosto de 2009*. Define procedimentos para avaliação de instituições de educação superior e cursos de graduação no âmbito do 1º ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <www.ufrgs.br/sai/regulacao/arquivos-regulacao/POR-2009-821-MEC_.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-86.

LEITE, Denise. Caminho histórico da avaliação institucional no Brasil e em outros países. In: _____. *Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Universidade, 2000. p. 28-74.

NEVO, David. School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, Great-Britain, v. 27, p. 95-106, 2001.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 37-52.

ROTHEN, José Carlos; DELANEZE, Taís; SANTOS, Joelma dos; SUDAN, Alessandra Maria; SOUZA, Maria Helena A. de Oliveira. Contribuições da atuação da Comissão Própria de Avaliação para a melhoria dos cursos de graduação da UFSCar no período 2004-2012. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO (CPA) – 2013. *Anais...* São Paulo: PUC-São Paulo, 2013. p. 1-20.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 151 p.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar*. São Paulo: Estação Liberdade, 1993. 262 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Projeto de avaliação do ensino de graduação da UFSCar*. São Carlos, SP: UFSCar, 1994. 40 p.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. São Carlos, SP: UFSCar, 2005. 93 p.

_____. *Perfil do profissional a ser formado na UFSCar*. São Carlos, SP: UFSCar, 2008. 24 p.

_____. *Resolução ConsUni n. 652, de setembro de 2009*. Dispõe sobre o regimento interno da Comissão Própria de Avaliação. São Carlos, SP: UFSCar, 2009. 4 p.

_____. *Portaria GR n. 397, de 19 de janeiro de 2010*. Constitui a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: UFSCar, 2010. 2 p.

_____. *Relatório de autoavaliação institucional da UFSCar 2011: Comissão Própria de Avaliação*. São Carlos, SP: UFSCar, 2012. 286 p.

_____. *Relatório de autoavaliação institucional da UFSCar 2012: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)*. São Carlos, SP: UFSCar, 2013. 263 p.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010.

JOELMA DOS SANTOS BERNARDES

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação
da UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil

sjaelma82@yahoo.com.br

JOSÉ CARLOS ROTHEN

Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
São Carlos, São Paulo, Brasil

josecarlos@rothen.pro.br

Recebido em: OUTUBRO 2014

Aprovado para publicação em: JULHO 2015

ENSINO MÉDIO INOVADOR: RESSIGNIFICAÇÕES DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM CONTEXTOS LOCAIS

JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa realizada com docentes de duas escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará sobre os sentidos atribuídos à qualidade na educação a partir das ações do Programa Ensino Médio Inovador. Com base na concepção de ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998), entendemos que as políticas educacionais são produções de significações curriculares desenvolvidas em múltiplos contextos. Rompendo com a polarização dicotômica entre política e prática, buscamos superar a compreensão da escola como local somente de resistência ou de implementação da política, já que os documentos do Ministério da Educação, mesmo que aceitos pela escola, são reelaborados, traduzidos, ressignificados na cultura escolar. Assim, as ressignificações efetivadas nas escolas se diferenciam de acordo com o grau de reconhecimento, com a credibilidade da instituição e de sua relação com a comunidade escolar, com os órgãos diretivos e com sua própria história.

PALAVRAS-CHAVE QUALIDADE DO ENSINO • ENSINO MÉDIO •
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI •
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO.

RESUMEN

En este artículo presentamos una investigación realizada con docentes de dos escuelas públicas de educación media del estado de Ceará sobre los sentidos atribuidos a la calidad en educación a partir de las acciones del Programa Ensino Médio Inovador [Programa Educación Media Innovadora]. En base a la concepción del ciclo de políticas de Ball y Bowe (1998), entendemos que las políticas educacionales son producciones de significaciones curriculares desarrolladas en múltiples contextos. Rompiendo con la polarización dicotómica entre política y práctica, buscamos superar la comprensión de la escuela como sitio solamente de resistencia o de implementación de la política, ya que los documentos del Ministerio de Educación, aunque aceptados por la escuela, son reelaborados, traducidos, resignificados en la cultura escolar. Así, las resignificaciones efectuadas en las escuelas se diferencian de acuerdo con el grado de reconocimiento, la credibilidad de la institución y su relación con la comunidad escolar, con los órganos directivos y con su propia historia.

PALABRAS CLAVE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA • EDUCACIÓN MEDIA • PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI • POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN.

ABSTRACT

In this article, we present a survey carried out with teachers from two secondary public school in the State of Ceará about the meanings assigned to quality education grounded in the actions of the Programa Ensino Médio Inovador [Secondary School Innovative Program]. Based on the concept of policy cycle approach of Ball and Bowe (1998), we believe that educational policies are products of curricular meanings developed in multiple contexts. Breaking with the dichotomous polarization between policy and practice, we seek to overcome the understanding of school only as a place of policy resistance or implementation, since the documents of the Ministry of Education, even if accepted by the school, are rewritten, translated, and redefined in school culture. Thus, the redefinitions that occur in schools differ according to the degree of recognition, institution credibility and its relationship with the school community, directors and its own history.

KEYWORDS QUALITY EDUCATION • SECONDARY SCHOOL • PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI • PUBLIC EDUCATION POLICIES.

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste artigo, alguns resultados de uma pesquisa realizada com docentes de duas escolas públicas de ensino médio sobre os sentidos atribuídos à qualidade na educação a partir das atividades e dos projetos desenvolvidos nas instituições.¹ Interessamos perceber como os docentes respondem às exigências e às expectativas dos projetos oficiais, aqueles que as escolas tomam como parâmetros para realizarem suas políticas educativas no que diz respeito ao polissêmico (ENGUITA, 2001), escorregadio (CANDAU, 2002) e flutuante (LOPES, 2012) conceito de qualidade na educação.² Tomamos como base para o estudo as propostas do Ministério da Educação (MEC) para fortalecer essa modalidade de ensino, pois entendemos que tais contribuições, embora não sejam as únicas nem estejam isentas de críticas, são as que mais influenciaram o cotidiano escolar nos últimos 20 anos (SANTOS, 2007), estando sempre, em tese, voltadas para a melhoria da educação (KULESZA, MEDEIROS, 2000; CANDAU, 2002). Apesar de nossa investigação envolver, de forma geral, as atividades docentes, centramos nosso interesse

1 Pesquisa parcialmente financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (bolsa de pós-doutorado e Edital Universal 2012/2015).

2 Como não é escopo deste artigo apresentar as diversas possibilidades de interpretar a "qualidade na educação", ação que desenvolvemos em outros textos, recomendamos estes estudos que têm servido de apoio para a problematização e nosso entendimento de qualidade na educação: Kulesza e Medeiros (2000); Candau (2002); Candau e Leite (2006); Gentili (2001); Enguita (2001); Lopes (1999, 2006); Demo (2001); Machado (2007); Lopes e Macedo (2011).

nas ações desenvolvidas no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Nossa opção pelo ProEMI visa a manter uma referência em ações desenvolvidas nas escolas pelos docentes, sendo, assim, possível realizar uma reflexão mais balizada.

Utilizamos como operador teórico o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998), como apresentadas e discutidas a partir dos referenciais de Lopes (2006), Lopes e Macedo (2011), Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006). Entendemos que as políticas educacionais são produções de significações curriculares desenvolvidas em múltiplos contextos. Queremos romper, portanto, com a polarização dicotômica entre política e prática, buscando superar a compreensão da escola como local somente de resistência ou de implementação da política. Dessa maneira, os sentidos de qualidade constituídos, em última instância, pelos documentos do MEC, mesmo que aceitos pela escola, são reelaborados, traduzidos, ressignificados³ a partir do contexto (SANTOS; OLIVEIRA, 2013) e da cultura escolar (BALL, 1994a), tendo acepções diferentes em cada realidade, visto que são resultados de embates e disputas que envolvem múltiplos interesses: da escola, da docência, da comunidade, dos órgãos diretivos, entre outros. As ressignificações efetivadas nas escolas se diferenciam, portanto, de acordo com o grau de reconhecimento, com a credibilidade da instituição e de sua relação com a comunidade escolar, com os órgãos diretivos do estado e com sua própria história. O *know-how* da escola é, destarte, elemento definidor dos sentidos de qualidade.

As duas escolas pesquisadas, diferentes entre si em vários aspectos, como veremos mais adiante, foram escolhidas por terem em comum o fato de atuarem no ensino médio desde o processo inicial de expansão dessa modalidade de ensino. Isto é, conviveram com vários projetos do MEC, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996. Além disso, as duas aderiram ao ProEMI, condição mínima para a execução da pesquisa.

A pesquisa teve início com o estudo do Documento Norteador do ProEMI, do qual extraímos as questões básicas para nossos objetivos. Depois focalizamos as “propostas de ações” de cada escola, documento de adesão ao programa,⁴

³ Reelaboração, tradução, ressignificação, como operados aqui, são sinônimos para expressar os usos diferenciados que cada realidade escolar (contexto ou cultura) constrói a partir de uma ideia geral de qualidade.

⁴ Apesar de o Documento Norteador do ProEMI e as propostas de ações das escolas terem sido amplamente pesquisados, não foi possível trazer muitos elementos especificamente dele neste artigo, evitando fugir do foco e estender demais o texto.

e os sítios de cada instituição na internet, já que eles trazem boas informações sobre as atividades realizadas e possibilitam perceber a concepção de vários segmentos da escola sobre a eficácia e os interesses das ações desenvolvidas. As entrevistas, porém, foram nosso principal instrumento de pesquisa, contribuindo para complementar, adensar, incrementar e problematizar as informações que compilamos nos documentos. Com as entrevistas, buscamos perceber os sentidos de qualidade em cada realidade escolar.

De cada escola, entrevistamos dois professores e um membro do núcleo gestor, totalizando seis depoimentos. Escolhemos como depoentes docentes que estavam na escola durante o período de nosso estudo, não importando a função desenvolvida em todos os 20 anos, pois, como há alta rotatividade de funções dentro da escola e de docentes entre as escolas (SANTOS, 2007), o fato de o professor permanecer na mesma instituição viabiliza a contribuição para esta investigação. Embora a entrevista tenha sido agendada e combinada com os docentes, apresentando os aspectos relevantes da investigação, evitamos perguntas diretas, com o intuito de estabelecer um diálogo mais informal e criar uma relação de confiança que propiciasse respostas mais seguras para as indagações. Centramos a conversa, então, em questões gerais. Desse modo, não fizemos uma entrevista fechada, nem mesmo uma entrevista semiestruturada nos moldes das perspectivas metodológicas de Richardson (2009) ou Minayo (2010). Optamos pela entrevista dialogada, bastante difundida pelos estudos etnográficos (CLIFFORD, 1998), em que entrevistado e entrevistador discutem situações que envolvem o cotidiano da escola. No desenrolar dessa conversa, direcionamos as indagações para encontrar os elementos que desejávamos para a pesquisa. A conversa, portanto, girou em torno da seguinte questão geral: “como a escola constrói a relação entre o Programa Ensino Médio Inovador e a educação de qualidade?”.

SITUANDO A PESQUISA

A partir de meados dos anos 1990, pudemos verificar um processo de expansão do ensino médio, que, pela primeira vez na

história do Brasil, atenderia a uma parcela considerável da população jovem. Com décadas de atraso, se compararmos a realidade brasileira com a de alguns países europeus e com os Estados Unidos, referenciadas pela LDB, Lei n. 9.394/1996, várias iniciativas governamentais foram anunciadas, apontando que a educação secundária tomaria novos rumos, seria revolucionada e faria, cada vez mais, parte da vida de jovens e adolescentes. As propostas para o ensino médio, como ações dos órgãos governamentais – nesta pesquisa representadas pelo MEC –, traçavam, juntamente com seus objetivos de formação, um discurso sobre a qualidade na educação, tendo como referências aspectos flutuantes entre a atenção às avaliações internas e externas e ao atendimento a seus objetivos formativos. Assim, alguma ideia de qualidade sempre fez parte das bandeiras políticas que justificavam as intervenções no ensino médio. No entanto, os sentidos construídos e a ênfase em um dos aspectos dessa qualidade variam de acordo com os pressupostos defendidos pela reforma e pela disputa política dos significados do conceito de qualidade (LOPES, 2012).

No início da expansão, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ensino médio foi propagandeado como sendo um ensino para a vida e, além da LDB, tinha como referenciais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto n. 2.208/1997. De forma geral, essa proposta para o ensino médio centrava-se na formação geral, tecnológica e propedêutica, trazendo a ideia de um “novo ensino médio”. O foco da reforma era adaptar o ensino às novas determinações do mundo do trabalho centrado nas transformações técnicas e científicas, na revolução tecnológica e na sociedade da informação. Como lema, tratou-se de enunciar que “o ensino médio, agora, é para a vida”, aproximando a sala de aula dos elementos cotidianos da vida do aluno e dos interesses imediatos da sociedade (BRASIL, 1999).

Segundo os documentos do novo ensino médio, junto com o caráter de terminalidade da educação básica, a LDB estabelece um princípio de formação geral, unificando a formação

tecnológica (e não, especificamente técnica) com a formação humana, vinculação da educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1999). Vemos a qualidade associada com a cidadania e a formação para o trabalho perdurando durante os oito anos do governo FHC. Avaliar a qualidade, então, é também verificar os índices de empregabilidade, percebendo se a educação “cumpre” sua função de proporcionar melhores condições de emprego e renda aos jovens brasileiros (SANTOS, 2007). Concomitante a esse pensamento, foi igualmente forte o apelo referendando a qualidade com as avaliações de desempenho em exames nacionais e internacionais e os índices gerais de aprovação, reprovação e abandono escolar compilados pelo Censo Escolar. A análise desses referenciais mantinha decisiva influência no discurso de qualidade, ou não, da educação (FREITAS, 2004).

Já durante os dois mandatos presidenciais de Luís Inácio Lula da Silva, o ensino médio ganhou uma proposta integrada. Apesar de nos primeiros anos apenas administrar a herança de FHC, o governo Lula mostrou-se sensível ao apelo de uma parcela significativa dos educadores, muitos da base de apoio político do Partido dos Trabalhadores (PT), e revogou o Decreto n. 2.208/1997. Agora a lei sinalizava para o ensino médio integrado, de acordo com o Decreto n. 5.154/2004. Com isso, uma reviravolta dessa política começava a ser esboçada no primeiro mandato do presidente Lula. O MEC propôs uma guinada na relação entre a formação técnica e o ensino médio ao apresentar uma proposta de ensino médio integrado ao profissionalizante, pensando a articulação da formação profissional com o próprio ensino médio. Assim, o Decreto n. 2.208/1997, que reforçava a visão dual na formulação e na condução das políticas de educação básica e da educação profissional e tecnológica do MEC, perdeu seu efeito legal. O Decreto n. 5.154/2004 foi, desse modo, um marco importante na medida em que revogou a norma que delimitava a separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante

e subsequente) e o ensino médio para a decisão das redes e instituições escolares. Nas palavras de Maria Helena Lodi, diretora do Departamento de Políticas do Ensino Médio do MEC, a oferta do ensino médio integrado contribuirá para a:

[...] melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica. Em termos curriculares, essa modalidade reunirá conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática. Aos alunos será dada a oportunidade de concluir o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, adquirir uma formação específica para sua inclusão no mundo do trabalho. O Ensino Médio integrado proporcionará melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social aos jovens e adultos em busca de uma formação profissional de qualidade e de novos horizontes para suas vidas. (BRASIL, 2006, p. 4)

A integração do ensino médio passou a ser referência, medindo a qualidade por uma suposta relação entre teoria e prática. A possibilidade de incluir o jovem egresso no mundo do trabalho e da formação cidadã, além de se tornar um objetivo, passou a ser marca para avaliar a qualidade de educação. Inicialmente, não sabemos como seria possível monitorar os níveis de formação cidadã e de usos do conhecimento adquirido para a incorporação no mundo do trabalho pelos alunos egressos do ensino médio, a ponto de serem expressão da avaliação. Talvez, numa perspectiva pragmática de “desenvolvimento social”, retomando as máximas do reflexo deweyano entre sociedade e educação, fosse possível entender a relação entre teoria e prática anunciada na fala de Lodi. Depois, parece clara a determinação de entender a qualidade como resultado das avaliações gerais, relacionando-a com aspectos que possibilitam a empregabilidade ou o acesso ao nível superior.

De fato, as avaliações gerais permaneceram, assim como o monitoramento dos índices pelo Censo Escolar, mas agora reforçado pela crescente preocupação com os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mecanismo que

conjuga tentativas de avaliar a qualidade da educação com o sistema de acesso ao ensino superior. Desse modo, a avaliação da qualidade convive com os fins da proposta para o ensino médio – formação cidadã e inclusão no mundo do trabalho – e com avaliações de desempenho em âmbito nacional.

No final do segundo governo Lula e no início da presidência de Dilma Rousseff, começou a tomar forma a atual proposta do MEC. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) pretende induzir o redesenho dos currículos do ensino médio, compreendendo que as ações

[...] propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio. (BRASIL, 2013, p. 9)

Segundo o documento, o objetivo do redesenho curricular é garantir o acesso à educação de qualidade, atendendo “às necessidades e expectativas dos jovens brasileiros”, dado que, para atingir tal escopo, é necessário compreender os sujeitos e as juventudes presentes no ensino médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

As fontes de informação para a elaboração do ensino médio inovador foram o Censo Escolar 2011, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao MEC, e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2009 e 2011, conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como apresentado no documento:

Em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, os índices apresentados no Censo Escolar 2011 estão longe do desejável. A taxa total de aprovação na 1ª. Série do Ensino Médio foi de 70%, enquanto 18% reprovaram e 11% abandonaram a escola nesse ano. (BRASIL, 2013, p. 11)

Diante deste cenário observa-se a necessidade de ampliação e fortalecimento de políticas efetivas que garantam o direito ao ensino médio de qualidade para todos e as condições necessárias, por meio da ampliação da

universalização de atendimento a população, consoante a consolidação da função social desta etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 12)

Desse modo, o ProEMI mantém a histórica preocupação com os indicadores da educação, sempre que possível fazendo relação com o desempenho – aprovação, reprovação, evasão, distorção idade-série, percentual de alunos matriculados, resultado do Enem, resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) –, buscando atender aos quesitos quantitativos da avaliação. Porém, deixa subentendido o conceito de qualidade, subsumindo o objetivo às “necessidades e expectativas” dos alunos do ensino médio. Diferentemente de outros momentos, quando a “preparação para o trabalho”, a “formação cidadã”, a “inclusão na era digital” ou a “incorporação ao mundo produtivo” tinham assento nos fins da educação, as “necessidades e expectativas” abrem ainda mais possibilidade de construir diferentes parâmetros para dialogar com a ideia de qualidade na educação.

Compreendemos que as propostas curriculares para o ensino médio, nos últimos 20 anos, tiveram conotações diferentes, apesar da insistência na medição quantitativa dos resultados por meio de avaliações gerais. Para efeito de estudo, dividimos o período em três fases: a primeira corresponde aos dois mandatos de FHC (1991-2002), com a proposta de um “ensino médio para a vida”; a segunda envolve os oito anos de governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), conhecido pela proposta de um “ensino médio integrado”; já o terceiro momento está relacionado à ascensão de Dilma Rousseff ao poder central (2011-2014) e tem como norte o projeto de um “ensino médio inovador”. Admitimos que a divisão posta aqui pode ser considerada, até certo ponto, inconsistente, já que as propostas não nascem da vontade individual de um legislador ou de um dirigente, nem mesmo em um determinado ciclo de tempo (LOPES, 2006). Assim, pensar em data de nascimento e em paternidade das propostas curriculares não cabe em nosso trabalho. No entanto, reafirmamos a necessidade de determinar os três períodos,

objetivando melhor entender o panorama da construção da ideia de qualidade que nos interessa investigar, mas também alertando para a flexibilidade de construção dos objetos estudados, tanto no que diz respeito aos formuladores das propostas, quanto ao tempo ou governo em que elas foram operando.

Tomando tais cuidados, podemos resumir os elementos de cada proposta. O “ensino médio para a vida” trazia a ideia de avaliação da qualidade, dentro do jogo discursivo do governo neoliberal de FHC, centrado em três elementos-chave: formação para o trabalho, formação para a cidadania e formação para a inclusão às novas tecnologias. No “ensino médio integrado”, dentro da reação antiliberal, tomando inclusive decisões de romper com várias normas do período passado, a avaliação da qualidade tomava como referência a formação geral, numa ideia de cultura ampla (incluindo desde a inserção no mundo tecnológico até a preparação básica para o mundo produtivo) e a formação cidadã. O “ensino médio inovador” – apesar de toda possibilidade de continuidade do projeto, dadas as condições similares de sua base de apoio e, ainda, por ser continuação declarada de um projeto de poder – apresenta diferenças sensíveis com relação à noção de qualidade. Abandonando a ideia de formação para o trabalho e qualquer noção de formar para a cidadania, o ProEMI traz a lembrança de formação para atender às “necessidades e expectativas” dos alunos do ensino médio. Mesmo que essa máxima, “necessidades e expectativas”, seja preenchida em alguns momentos do documento com elementos que lembram a formação geral e, em outros, com elementos que remetem à formação para o mundo do trabalho, a abertura de pensar as necessidades e as expectativas dos alunos pode gerar inúmeras interpretações sobre os fins educacionais.

Ademais, nas últimas duas décadas, esses discursos sobre a qualidade, discursos difusos, sem clareza de sentidos, rondaram a escola de ensino médio. Entendemos que as escolas, com sua dinâmica própria, preencheram os sentidos apontados nos referenciais oficiais a partir de seu contexto, dando um fechamento, mesmo que provisório, ao que desejavam construir como fins de seu projeto educacional. Isso explica,

em parte, a continuidade de alguns traços básicos da qualidade (formação para o trabalho e para a cidadania em propostas antagônicas, por exemplo), forjada pela lógica da escola. O que investigamos, porém, é como a escola se comporta quando os referenciais ficam cada vez mais abertos, incluindo necessidades e expectativas, num processo que abarca continuidades e rupturas (e não simplesmente do ponto de vista da política partidária). Enfim, como a escola lida com a abertura dos fins da educação para as necessidades e as expectativas, num contexto que envolve fortemente a formação para o trabalho e para a cidadania e ainda precisa responder às avaliações quantitativas de âmbito nacional como o Enem e o Ideb.

POLÍTICA COMO CONSTRUÇÃO EM DIFERENTES CICLOS

Queremos entender como os docentes percebem, contextualmente, a qualidade da educação, tomando como referências as atividades realizadas na escola, desde as ressignificações das políticas para o ensino médio inovador. Entendemos, com Ball (1994a, 1994b, 1998), Mainardes (2006) e Lopes (2006), que investigar as ressignificações das políticas na escola é examinar conexões, relações, apropriações, traduções e interdependências, vislumbrando que políticas são processos construídos contextualmente. Desse modo, as práticas políticas são específicas e contextualizadas, sendo efetivadas de maneira diversificada de acordo com a dinâmica de cada escola. Pensando assim, atores envolvidos na (re)elaboração das políticas, como professores, gestores, dirigentes e técnicos das secretarias e do MEC, influenciam os rumos e a dinâmica de cada ação. Além disso, a situação da escola, seu reconhecimento, sua posição na comunidade e seu poder de enfrentamento e de mediação na relação com os órgãos – que pode ser resultado de vários processos históricos e sociais, algo que Ball resumiu, para facilitar a compreensão, como a cultura escolar – são também fatores a serem considerados no entendimento de como as políticas são mediadas.

Com a perspectiva acima, estamos logo nos afastando de concepções que pensam a política como factível de

implementação na escola, após ser formulada em alguma instância estatal. Sem desconsiderar o papel do Estado na elaboração de políticas, reconhecendo inclusive sua força de indução de práticas nas escolas, consideramos que várias circunstâncias corroboram as políticas educacionais. Desse modo, cremos que as propostas estatais são construídas, elaboradas, reelaboradas em várias circunstâncias na prática docente, ressignificadas contextualmente pelos sujeitos que atuam na escola com base em seus saberes/poderes, nas várias compreensões e na apropriação do mundo. Por ressignificação entendemos os próprios sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola numa relação de compreensão e tradução das propostas, configurados em projetos híbridos (BALL, 1994a), e não os novos sentidos que professores e gestores poderiam atribuir a partir de um sentido original da política. Para nós, o hibridismo consiste na “mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas” na prática docente, influenciados pelo contexto escolar (LOPES, 2005, p. 56).

A ressignificação, portanto, não acontece simplesmente pela ação de seus intérpretes (professores e gestores) na escola. Como mostra Ball (1998), não se trata de colocar políticas em prática, pois este é um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um determinado contexto e lugar. Falar de contexto, pela força do uso desse termo nas perspectivas estruturalistas (principalmente nos usos do termo pela esquerda marxista althusseriana), remete à ideia de relação direta com os aparelhos ideológicos, com a base econômica e política e, em maior grau, com uma arrebatadora força da história e da cultura. Contrariamente, definimos contexto como os movimentos realizados pela escola, (re)construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola. É nessa perspectiva que focalizamos, de forma geral, os sentidos consolidados na escola para a qualidade da educação, que de alguma maneira perpassa as ações desenvolvidas pelos docentes, e as relações de ressignificação e tradução possíveis com o documento do ProEMI.

Para realizar essa interpretação, utilizamos a concepção do “ciclo contínuo de políticas” de Stephen Ball e Richard Bowe (1998), como apresentado e discutido por Lopes (2006), Lopes e Macedo (2006, 2011), Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006). Nessa concepção, as políticas educacionais não são, de forma estanque, oriundas dos governos e da estrutura estatal, mas fazem parte de vários contextos: o contexto de influência, o de produção de textos e o da prática. Assim, tentamos nos afastar das análises estadocêntricas que consideram a política como direcionada pelo Estado e implementada pela escola, deixando quase nenhuma possibilidade de reelaboração pelos sujeitos, a não ser resistir ou executar o projeto imposto.

Com a abordagem do “ciclo contínuo de políticas”, Ball (1998, 2011) e Ball e Bowe (1998) destacam a complexidade inerente à análise da política educacional,

[...] enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 48)

O ciclo contínuo de Stephen Ball e Richard Bowe é constituído, inicialmente, pelos contextos: de influência, da produção de textos e da prática. Posteriormente, dois outros momentos são apresentados: o contexto dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. Todos, cabe ressaltar, estão inter-relacionados, sem nenhuma dimensão linear ou sequencial obrigatória entre eles.

Embora alguns autores, como Chagas (2010, p. 27), apontem que no primeiro contexto

[...] as políticas começam a ser planejadas e influenciadas pelas mais diversas reivindicações de diferentes grupos da sociedade e pelos conceitos significativos que estão presentes nos discursos desses grupos,

concordamos com Lopes (2006), quem assinala que não faz sentido a ideia de as políticas serem determinadas no contexto de influência, ao custo de inviabilizar a própria

teoria complexa do ciclo. Isto é, a política não nasce, necessariamente, no contexto de influência e é ressignificada somente no contexto da prática. Por sua caracterização cíclica, as influências são constantes, denotando a complexidade da elaboração, da significação e da ressignificação das políticas educacionais.

De maneira didática, entretanto, podemos afirmar que é no contexto de influência que as políticas públicas são também significadas e os discursos políticos são construídos de forma mais sistemática.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006, p. 52)

O contexto de influência é, então, caracterizado por disputas na construção dos discursos que definirão os princípios gerais da política educacional. Vários grupos de interesse disputam significações do mundo para influenciar os sentidos das finalidades sociais das políticas de educação. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Dizer isso, insistimos, é diferente de afirmar que as ideias nascem nesse contexto e são, a partir dele, irradiadas para os outros contextos (mesmo que passando pelos crivos e disputas em cada um deles).

Participam desse contexto agências multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), mas

também associações docentes, sindicatos classistas (dos trabalhadores e dos empresários), organizações não governamentais (ONGs), entidades com diversos interesses públicos, privados, religiosos e classistas. Enfim, grupos de interesse que disputam não somente a direção para as políticas educacionais, mas, e talvez principalmente, a constituição de relações (políticas, sociais, econômicas, culturais) a partir de seus arcabouços de verdades.

No contexto da produção de textos, acontece a caracterização dos textos das políticas educacionais. Envolve, de forma geral, técnicos dos governos, parlamentares, especialistas em diversas áreas, assessores parlamentares, consultores de ONGs e pesquisadores de várias instituições.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (MAINARDES, 2006, p. 52)

Na produção de textos, os antagonismos, os conflitos apresentados no contexto de influência circulam em disputas por hegemonias para representar e representar-se no texto escrito. Os textos são o resultado de disputas, acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, na disputa para controlar as representações da política. Nesse contexto, os textos políticos tomam forma escrita com a pretensão de atender ao interesse público geral.

Finalmente, o contexto da prática pode ser caracterizado pelas ações ocorridas nas escolas, onde são realizadas:

[...] leituras dos textos das políticas e estes são reinterpretados e, assim, são produzidos novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua. Nesse sentido, devemos pensar a prática como parte da política, visto que sentidos da prática estão representados nas políticas de forma bastante imbricada, evidenciando a constante produção de políticas no

contexto da prática, na medida em que ocorre uma troca constante entre propostas e práticas: os sentidos das propostas perpassam a prática, assim como os sentidos da prática perpassam as propostas. (BUSNARDO, 2011, p. 35)

Evidenciando, contingencialmente, que é esse contexto que nos interessa, acreditamos que a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que é elaborado alhures. No contexto da prática, a política (enquanto proposta) está sujeita à interpretação e à recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política oficial. A política, como proposta, ao chegar às escolas, é ressignificada, recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam. O professor, em sua função docente, tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. A política será “interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos” (MAINARDES, 2006, p. 53). Como parte do ciclo, os agentes mantêm intensa relação com sua construção, seja na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretções dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos.

Os outros dois contextos propostos por Ball, o da estratégia política e o dos efeitos/resultados, surgem, de acordo com Oliveira e Lopes (2011), da tentativa de possibilitar ao ciclo de políticas mais potência na investigação das conexões que se estabelecem ao longo do movimento das políticas. Oliveira e Lopes (2011, p. 22) consideram que esses contextos foram introduzidos com a intenção de tentar minimizar a dicotomia entre proposta e implementação das políticas e para atender ao “compromisso com uma agenda curricular crítica”, deixando clara a preocupação com o “impacto das políticas sobre o quadro social e a necessidade de lidar com as desigualdades causadas e com a urgência de promoção de justiça social”. Esses dois últimos contextos, no entanto, comprometem “os três contextos primários como arenas políticas, como lugares e grupos de interesse atravessados por disputas e embates”, na

medida em que podem reforçar a concepção de que o Estado elabora as estratégias para garantir as “finalidades educacionais de sua agenda política e de um contexto a quem compete avaliar seus resultados com relação à implementação dessa agenda” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 22).

Ou seja, mantém a ideia de que as políticas têm origem no contexto de influência, capaz da proposição de ações políticas que modifiquem ou mantenham determinadas finalidades, bem como mantém uma relação determinista de avaliação de políticas, conectada à consecução de finalidades na prática. (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 23)

Nessa perspectiva, o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Como defende Mainardes (2006), cada um dos contextos apresentados por Ball e Bowe (1998) são constituídos de arenas, de lugares de discussão, de ambientes de disputas e de grupos de interesses que desejam influenciar as políticas. São, assim, ambientes que envolvem embates pela significação das políticas, certamente relacionando com sua compreensão de mundo e seus interesses no mundo.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM VÁRIOS CONTEXTOS

Com a compreensão de que as escolas são arenas de disputas de diversos projetos, onde convivem atores sociais que pensam e agem no mundo movidos por interesses diversos, nem sempre conscientes, inteligíveis e disciplinados, buscamos perceber os sentidos de qualidade na educação operados nas escolas. Por serem duas escolas que estão desenvolvendo ações com base no ProEMI, proposto pelo MEC, tentamos relacionar as perspectivas de qualidade desse programa e as apresentadas pelos docentes. Queremos construir essa relação sem desconsiderar que outros sentidos de qualidade, muitos deles oriundos de outras propostas oficiais de reformas educacionais, continuam circulando nas escolas,

dialogando com os sentidos de qualidade (re)construídos pelos atores escolares. Em suma, pesquisar sobre qualidade na educação exige perceber os híbridos sentidos de qualidade que permeiam o ambiente escolar, ação só possível, em nossa compreensão, contextualizando o espaço escolar.

A seguir apresentaremos as escolas e as falas dos entrevistados, intercalando a discussão e as entrevistas a fim de facilitar nossa argumentação. Como os depoentes solicitaram o anonimato das falas, trataremos a primeira escola pelo codinome de Capital e, por sua vez, a segunda escola pelo codinome de Urbana. Ressaltamos ainda que os entrevistados 1, 2 e 3 atuam na escola Capital e os entrevistados 4, 5 e 6 são depoentes da escola Urbana.

A primeira escola pesquisada, Capital, é reconhecida como uma das melhores escolas públicas do estado do Ceará, está situada em um bairro central da cidade, recebendo alunos de vários bairros periféricos e da região metropolitana de Fortaleza. Tal reconhecimento pode ser percebido na intensiva divulgação de suas atividades em vários meios de comunicação, principalmente nos jornais impressos de grande circulação e nas redes sociais (Facebook e Twitter), além do sítio da escola na internet. Segundo o membro do núcleo gestor, a escola se esforça para manter o reconhecimento de seu desempenho e, por conseguinte, atrai a atenção das autoridades do Estado e dos meios de comunicação. A escola é manchete, segundo ele, em virtude das filas que se formam durante as matrículas, já que a procura é bem maior do que a disponibilidade de vagas.⁵ Também está presente nas matérias sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas no Enem e na aprovação em outros processos de acesso ao ensino superior. Porém, o entrevistado faz questão de frisar que a escola não faz propaganda, apenas repassa as informações para os veículos de comunicação:

Não há grande preocupação em buscar inserir informações nos jornais. Eles é que sempre nos procuram para pedir entrevistas, para saber informações sobre nossos alunos, sobre o [desempenho da escola no] Enem, sobre as filas de matrículas no início de cada ano. É, ao contrário, a fama da escola que traz muita procura da mídia. Claro que isso gera também mais popularidade,

⁵ Os jornais pesquisados foram: *O Povo* (disponível em <www.opovo.com.br>) e *Diário do Nordeste* (disponível em <www.diariodonordeste.com.br>).

mais fama, mais procura, porque afinal quem não quer ver seu filho estudando numa boa escola pública? (Entrevistado 2)

A escola Urbana, por sua vez, está localizada em uma cidade de médio porte no interior do Ceará, tendo sido a primeira escola de ensino médio da região e, por isso, principal polo educacional das cidades circunvizinhas. Atualmente, porém, disputa alunos e atenção com outras duas escolas de ensino médio na mesma cidade. Com uma estrutura física para 1200 alunos, vem sofrendo com a diminuição gradativa da procura. A maior parte de seu quadro docente é de professores temporários,⁶ com carência maior ainda nas áreas de matemática, física e língua estrangeira. Alguns relatos dão conta de que em vários anos não foi possível completar todas as aulas dessas disciplinas, sendo resolvido o problema com atividades complementares e outros arranjos feitos pela escola para não prejudicar os alunos.⁷ Segundo o gestor da escola, a conquista do ProEMI se deu pela mobilização da comunidade escolar e pelo reconhecimento histórico do papel da escola na formação de várias gerações:

A partir da ideia, que veio da Crede,⁸ mobilizamos a comunidade, fizemos reuniões, aprovamos um plano de ação e ficamos na expectativa de sermos escolhida. Sabíamos que só poderia ser uma escola nesse município. A nossa é a mais antiga, a mais reconhecida, a mais tradicional. Tinha que ser a nossa. A nossa história fez a diferença na hora da decisão. (Entrevistado 4)

Podemos considerar essa descrição da escola Urbana como ativista, já que defende o legado histórico, viabilizando sua necessidade pelos serviços prestados ao longo dos anos e gerações. Ainda assim, ela precisa assegurar sua existência, reafirmando sua história, disputando espaços e mostrando a importância de suas ações para a cidade e para a região de que faz parte.

O reconhecimento da escola Capital, entretanto, acontece de maneira mais direta, sendo considerado “natural”, fruto do desempenho apresentado pela instituição. Nas palavras do Entrevistado 1:

6 A contratação de professores temporários no Ceará tem se caracterizado como um dos grandes problemas da educação. Além da falta de estabilidade e da impossibilidade de construção da carreira docente, o trabalho precário dificulta pensar a continuidade das ações na escola. Segundo o *site* da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), o estado possui 13 mil professores efetivos, distribuídos nas funções de docentes, suporte pedagógico, técnico e núcleo gestor escolar; além de 11 mil temporários, o que representa 45% da rede. Outra questão: o salário inicial de um professor concursado da rede estadual é de R\$ 2.444,00, ao passo que o temporário recebe apenas R\$ 1.773,00. Informações disponíveis em: <www.seduc.ce.gov.br>, acesso em: 19 jul. 2014.

7 Nesta pesquisa, vários professores admitiram utilizar tarefas e trabalhos para casa a fim de substituir aulas que não foram ministradas. Santos (2007) também aponta essa realidade em trabalho sobre a semestralidade no interior cearense.

8 A Seduc está dividida em 20 coordenadorias regionais de educação, denominadas Crede.

Não temos preocupação direta com a divulgação de nossos resultados. Temos preocupação em manter e ampliar as conquistas. São as conquistas que atraem mais interesse pela escola. [...] Os resultados geram uma [boa] repercussão na mídia; não é a mídia que traz os resultados. Nós temos fama por causa dos resultados. Os resultados é que trazem a fama.

Em uma busca rápida nas páginas dos dois principais jornais impressos do estado, conseguimos localizar dezenas de matérias sobre a escola. Os assuntos mais recorrentes são, de fato, os temas apresentados pelo gestor da escola (Entrevistado 2). Porém, vários outros tópicos, como cursos de educação integrada, olimpíadas escolares, feira de ciências, participação da escola em eventos nacionais, reconhecimento recebido pelos professores e também pelos gestores, prêmios conquistados pelos alunos em concursos nacionais de matemática, de química e de história e outras premiações dos discentes (inclusive em disputas esportivas), estão entre as manchetes dos diários cearenses. O reconhecimento da escola, a ideia de ser referência é, assim, uma marca que professores e gestores fazem questão de exaltar. É com esse reconhecimento que a escola constrói os sentidos sobre si. Nas palavras do Entrevistado 2:

[...] sim, a fama é de todos nós. Por isso que é mais fácil lidar com as imposições, com as perseguições. Como somos uma escola diferente, reconhecidamente sindicalizada, qualquer deslizemos as consequências. Mas como mantemos o compromisso com a realização das atividades, como damos a resposta pedagógica que o Estado quer, ninguém mexe. Nossa resposta é a qualidade em tudo que a gente faz. Pode perguntar a qualquer um aqui dentro. A qualidade é nosso principal objetivo.

A fama construída pela intensa propaganda e pelos resultados obtidos em vários processos seletivos permite à escola e, por conseguinte, aos professores e gestores voz ativa perante os órgãos administradores. O sentido de empoderamento é visível em várias partes da entrevista. A escola se sente apta a negociar com os órgãos oficiais as condições para sua participação em determinadas propostas políticas.

A aceitação ou não de uma proposta é, desse modo, questão menor, pois se entende que a escola tem autonomia, conquistada pela reconhecida eficiência de suas ações.

Para a escola Urbana, a proposta do ProEMI foi considerada uma vitória, haja vista as possibilidades de recursos oriundos do governo federal, via MEC, que estavam sendo prometidos para o desenvolvimento das atividades. Diferentemente da primeira escola, esta teve de se mobilizar, fazer pressão, apresentando seus melhores argumentos, para receber o “convite”:

Os recursos eram bons. A proposta era excelente. Tínhamos que conseguir nosso espaço. Se a proposta veio para melhorar a qualidade do ensino médio, como a escola que foi pioneira no ensino médio iria ficar de fora? Não podia, podia? Não podíamos ficar de fora, enfrentamos o desafio e fomos escolhidos. Nada contra os outros, mas tradição também é importante. Podemos até hoje estarmos passando por alguns problemas, mas sempre demos nossa contribuição para o município, para o estado.
(Entrevistado 4)

A medida da qualidade como um dos elementos tradicionais é marcante na fala do Entrevistado 4. Segundo ele, não se pode pensar em qualidade da educação negando o passado, negando a história da cidade e a contribuição da escola para a formação de muitos líderes municipais de várias épocas. A tradição é, então, elemento definidor na fala do gestor, servindo como âncora para fortalecer e justificar as pretensões da escola.

A escola Capital e a escola Urbana, cada uma com suas armas, construídas de acordo com seu contexto, com as condições existentes, com as diversas disputas que foram consolidando suas culturas, tomam posição no quadro geral da política educacional, influenciando e sendo influenciadas pelos movimentos, enfrentando os desafios da qualidade como um dos elementos de fortalecimento de seus sentidos de si. Como discutem Ball e Bowe (1992), os atores escolares tomam posições em relação às políticas e aos interesses de órgãos da administração escolar de acordo com o (auto) reconhecimento de suas possibilidades. Assim, admitindo o

conflito, as disputas entre os projetos a serem postos em prática, para ficar com uma expressão utilizada por Ball, Maguire e Braun (2012), há clareza de que o fortalecimento do nome da escola perante a comunidade, mantendo sua fama de instituição de qualidade, permite muitos enfrentamentos que, em outros casos, não seriam possíveis.

Caminhar, contudo, com as ideias de fortalecimento da escola, atendendo aos interesses da comunidade, oferecendo o que os alunos desejam, exige algumas conformações dos discursos dos depoentes. Um docente da escola Capital indica a contradição:

Qualidade é mais do que somente aprovar quase 200 alunos nos vestibulares da cidade, apesar de não ser possível abrir mão disso, pela exigência da própria comunidade escolar. Qualidade é formar para a vida, pra ser cidadão crítico, como disse Paulo Freire, e não apenas aceitar tudo que vem de cima. Nesses dois pontos, nossa escola está de parabéns. Cumpre com sobra o propósito da educação. Por isso, não deixamos ninguém mexer com a gente. Nós decidimos o que é melhor, como fazer. Com muita democracia, com muita participação. (Entrevistado 3)

Desse modo, mesmo reconhecendo que existe problema em aceitar alguns referenciais de qualidade pedidos pelas políticas, a escola segue algumas diretrizes quantitativas, atendendo aos interesses comuns da política posta e da sociedade, pois entende que faz parte de como o mundo se realiza. É visível, assim, o conflito entre uma perspectiva focada nos resultados, nas aprovações e o desejo de formação mais geral, cuidando de aspectos que possibilitem a formação humanística na perspectiva de formação cidadã.

Essa mesma ideia de formar para a cidadania está no discurso do gestor. Ele une duas preocupações básicas, também já reveladas em outras vozes da escola: manter a autonomia da escola e desenvolver uma educação de qualidade que fuja do padrão quantitativo.

De nada adianta formar somente com conteúdos. O aluno precisa saber pensar, caminhar com suas próprias pernas, refletir sobre o mundo que vive e lutar para mudar. Passar no vestibular, ser reconhecido como uma escola que aprova muito é super importante.

Mas não é o fim da educação. Precisa investir na formação humana, na construção de consciências que possam exigir seus direitos. Escola de qualidade precisa unir os dois objetivos num só. Só assim somos respeitados. Só assim mantemos nossa autonomia, enfrentamos os autoritarismos do governo da Seduc, desse povo que não sabe o que é uma sala de aula e vive exportando metodologias inovadoras, querendo que a gente imite o que deu certo “num sei onde”. (Entrevistado 2)

De fato, na página da escola na internet é possível encontrar várias ações que propõem o “desenvolvimento de habilidades gerais dos alunos”, como apresentou o Entrevistado 1. Atividades de estudo sobre meio ambiente, inclusão e diversidade, educação sexual e consciência negra são destaques apresentados pela escola. Entretanto, a chamada central da página é para os dados quantitativos de aprovação, via vestibular,⁹ Enem e Programa Universidade para Todos (Prouni). Tanto pelas falas quanto pela representação no site, a qualidade passa pela quantificação, pelos resultados obtidos nos números de aprovação. A aparente contradição é a forma encontrada pela escola para construir seu sentido de qualidade respondendo às exigências de seu público, mas ao mesmo tempo buscando fortalecer um discurso de superação do tecnicismo.

Todavia, o diretor alerta ainda para as políticas que são inventadas e enviadas para a escola, admitindo que várias propostas convivem, disputam espaços e sentidos, são ativas no desenrolar das atividades docentes. Desse modo, vemos como várias significações, muitas antagônicas, disputam seu lugar dentro do espaço escolar.

Para a escola Urbana, o raciocínio da qualidade como aprovação não encontra justificativa direta em suas atuações. Os depoimentos apelam para outras significações do que pode ser qualidade:

Sei que há uma febre pelos resultados do Enem. As escolas, principalmente as particulares, fazem questão de colocar placas mostrando seu desempenho, contando os alunos que passaram [...]. Mas eu duvido eles obterem aquele desempenho a partir dos alunos que nós temos, com as condições que nós temos. Nem tudo pode ser medido pelos resultados dos vestibulares, pelas

⁹ Embora as universidades federais usem o Enem para selecionar os estudantes, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) continua utilizando o sistema vestibular.

aprovações [...], como muitos desejam. Qualidade pra mim não pode ser medida assim. Precisa ver que nem todo mundo pode pagar escola cara. As famílias não podem mandar os filhos para estudar fora [em Fortaleza]. Precisam dessa escola, com tudo que fazemos, com nossa história, fruto da vontade e de sonhos [...] de muita gente. (Entrevistado 5)

Qualidade na educação, portanto, representa a possibilidade de existir numa realidade adversa para atender a uma parcela da população que não pode (ou não quer) se deslocar para longe, para outra cidade. A medida é a medida do possível, justificando os números insatisfatórios nas provas de desempenho e, ainda, por meio da alusão à realidade local. Os entrevistados nessa escola insistem em fazer referência aos tempos áureos, quando a escola era reconhecida pela grande contribuição para a cidade e para a região em que está localizada. Tempo em que ter cursado o ensino médio – principalmente, se fosse um curso técnico, de contabilidade ou pedagógico – era essencial ou, nas palavras do Entrevistado 2, “suficiente para trabalhar, para assumir os empregos na prefeitura e nas escolas que precisam de professoras formadas”. O ensino médio, então, “fazia sentido, pois bastava ter o diploma para o sujeito ser reconhecido, trazendo reconhecimento também para a escola” e para os professores que atuavam nela, sem o risco, “sem as ameaças de fechar a escola, de mandarem a gente trabalhar em outra cidade, longe daqui”. Defender a escola e a qualidade do ensino a partir da realidade, assim, uma condição de existência da escola, de seu local de trabalho, de suas memórias e, não menos importante, da tradição, contribuindo para o desenvolvimento do lugar. São interesses legítimos de pertencimento, nos quais a memória é um fenômeno social (HALBWACHS, 1990). Com essa máxima de um pertencimento e de um reconhecimento histórico, a tradição é o que mantém a escola viva:

[...] e sempre muda. Muda o governo, muda a proposta. E muda o que querem que façamos como qualidade. Qualidade para o trabalho, para a vida, para o Enem. Como se a escola fosse somente uma máquina de produzir esses tipos de qualidade. Penso que qualidade é a possível, é a que a gente faz com o aluno que a

gente tem, com a realidade que a gente tem. Se não tem trabalho para todo mundo, se não tem vaga para todo mundo, como podemos medir nossa qualidade a partir desses parâmetros? Não abrimos mão de aprovar no vestibular, vários passam e nos orgulhamos muito. Mas não ficamos fazendo outdoors e divulgando como proeza da escola. A proeza é do aluno que estudou. A escola só ajuda. (Entrevistado 6)

Tanto quanto a escola Capital, a escola Urbana apresenta suas contradições. A formação de qualidade para o público existente traz o dilema da busca pela aprovação no vestibular, via Enem, e pela inclusão no mundo do trabalho, via empregos precários. Os sentidos que a escola atribui à qualidade são referendados no aluno, como exige o ProEMI, mas apresentados como uma desculpa, uma falta, e não como a afirmação de a escola estar cumprindo sua função. O olhar condenatório para a outra realidade, a realidade da outra escola que aprova, pode induzir o sentimento de vontade de aproximação com aquela realidade. Quer dizer: não há convicção em seu trabalho; em sua definição de qualidade. Há o sentimento de falta, revestido de “possível”. E quando o “impossível” acontece? É tomado como exceções, como deslocamento da qualidade: sai da escola, passa para o aluno. Nos casos de aprovação, a proeza passa a ser do aluno, não da escola.

O fato de a proeza ser atribuída ao aluno não faz sentido para a escola Capital. Sem ceder ao cálculo para medir sua qualidade, apontando a necessidade de unir a formação geral à formação técnica, de se preocupar com a consciência dos indivíduos e com a “soma de conhecimentos para os alunos enfrentarem a vida lá fora” (Entrevistado 2), o depoimento abaixo consolida a visão da escola sobre a qualidade:

Qualidade é tudo que fazemos em prol de nosso aluno. Aula de qualidade é aula que o aluno aprende. Por isso que o projeto na escola dá certo. Não porque a Seduc exige; não porque está no documento do [ensino médio] inovador. Funciona porque buscamos adaptar à realidade do nosso aluno. Temos essa flexibilidade, dada pelo próprio documento norteador, de adaptar. A técnica [da Seduc] pode até achar ruim, mas mostramos que

conhecemos o documento, que sabemos o que estamos fazendo, que não começamos ontem. Antes dela, antes do inovador, já fazíamos a qualidade da educação no estado. E esse reconhecimento é geral: todo mundo reconhece nossa escola como boa.
(Entrevistado 3)

Desse modo, sabendo de sua força no quadro geral, os depoentes vão expondo os enfrentamentos, as disputas para significação das políticas e do projeto de qualidade que consideram viável. Mais do que hegemonizar um tipo de qualidade, que pelo histórico geral da escola seria pelo desempenho quantitativo de seus alunos, buscam estabelecer um elo com a formação humanística, considerada essencial para uma vida digna. Tentam, desse modo, construir sentidos que caibam dentro dos limites de ação da própria escola. Mesmo discordando, em tese, de uma formação tecnicista, é nela que encontram elementos para se manterem no jogo, nas disputas por significação que viabilizam as políticas. Corroborando as ideias de Ball (1998), são nesses sentidos que as escolas criam suas próprias políticas, aperfeiçoando e fixando aspectos das decisões políticas nacionais dentro de suas próprias culturas e práticas laborais. As escolhas, mais do que resultados de opções realizadas pelos sujeitos nas escolas, são negociações com os diversos movimentos em disputa, desde lutas que envolvem interesses da comunidade escolar e da categoria docente até tentativas de atendimento de diretrizes curriculares, como o documento norteador do ProEMI. Dessa forma, de acordo com Mainardes (2006), podemos perceber a negociação entre os macro e os microinteresses dando formatação a um tipo de política educacional.

Dizer isso significa, segundo nossa leitura de Ball, Maguire e Braun (2012) e de Lopes e Macedo (2006), que vários elementos influenciam a realização da política. Não é possível, portanto, estabelecer um padrão nacional para a qualidade, como também, em nenhuma instância, política nenhuma é implementada. Toda política é construção única da escola, de acordo com seus interesses, condições, disputas, resistências, resultando em produções híbridas. A ressignificação por hibridismo nas políticas de currículo, como apresenta Lopes (2005, 2006), em diálogo com Laclau

(2003) e Tura (2009), faz parte das lutas para consolidar um ideal de qualidade da educação que, por sua vez, passa pela consolidação de um ideal de formação humana. Disputa, então, totalmente interessada, envolvendo os complexos canais e desejos de grupos e indivíduos, alguns revelados, outros impossíveis de se conhecer ou dimensionar.

Entendemos, portanto, que o apego ao passado e aos “tempos gloriosos” funciona para manter a importância da escola Urbana, assim como os números e as aprovações são usados como qualificadores da escola Capital. É na dinâmica do reconhecimento de singularidade que a proposta é “adequada à realidade” (Entrevistado 3) ou “construída de acordo com os interesses e condições dos alunos” (Entrevistado 4), pois não é suficiente “colocar um projeto em tempo integral se a realidade de nosso aluno diz que ele não vem” (Entrevistado 6). A readaptação das atividades do ProEMI, a nosso ver, é a construção da própria política. Não existe política como intenção anterior, como um discurso anterior. A política é construída na escola, mesclando discursos, atribuindo sentidos aos discursos que envolvem os fins da educação e os diversos interesses em disputa na realidade escolar, entendida como muito além do lugar, pois está relacionada contextualmente com o global. É nessas interações que a política se realiza. Com efeito, a proposta (o ProEMI) não é a política, embora não desconsideremos suas possibilidades de influenciar, como leituras, a política a ser realizada. A proposta do ProEMI é um texto e, como todo texto, está sujeita a infinitas leituras e releituras, reinterpretações e ressignificações, construções de sentidos de acordo com contextos. Contextos que, vale repisar, trazem elementos do local e do global, ultrapassando a compreensão imediata das estruturas, pois envolvem embates, lutas, interesses de diversos segmentos em busca da legitimação de suas demandas (LOPES, 2006).

Por fim, reforçamos que o reconhecimento da escola, seja pela comunidade, seja pelos órgãos diretivos do estado, influencia decisivamente a forma como a política será realizada na escola. Contudo, não estamos afirmando que há relação direta entre o nível de reconhecimento e a implementação das políticas na escola. Com efeito, discordamos

da fórmula de Ball (1998): mais poder igual a menos implementação e, no sentido oposto, menos poder igual a mais implementação. Não acreditamos que exista relação direta entre o grau de poder da escola e a aceitação ou não da política. O que dizemos é muito mais do que isso. Nos dois casos, existem forças e disputas em jogo. E, em qualquer caso, as políticas serão ressignificadas contextualmente e diferentemente em cada realidade.

Dessa maneira, embora seja verdade que a escola Capital tenha alguns trunfos para lidar com os órgãos diretivos, trunfos estes capazes de interferir na forma como tais órgãos pensam e agirão sobre a escola, o mesmo também ocorre na escola Urbana. Em ambas, as políticas são traduzidas contextualmente.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona; Madrid: Paidós Ibérica, 1994a.
- _____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994b.
- _____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 121-137.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- _____. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge, 2012.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 1999.
- _____. *Ensino médio integrado à educação profissional*. Brasília, DF: MEC, 2006. Salto para o Futuro.

_____. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Senado Federal. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. *Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2004

_____. *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1997.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini. Políticas curriculares para o ensino médio: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de Biologia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., Caxambu, 2011.

CANDAU, Vera Maria. *Qualidade da educação*: um discurso inovador? Rio de Janeiro: Novamerica, 2002.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 121-139.

CHAGAS, Wagner dos Santos. *Do contexto da influência ao contexto da prática*: caminhos percorridos para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio/RS. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

DEMO, Pedro. *Qualidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 121-135.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

KULESZA, Wojciech; MEDEIROS, Maria Deusa (Org.). *Educação básica*: da teoria à metodologia. João Pessoa: Universitária, 2000.

LACLAU, Ernesto. Power and representation. In: POSTER, Mark (Ed.). *Politics, theory and contemporary culture*. New York: Columbia University, 2003. p. 277-297.

LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar*: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio et al. (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 34-65.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, set./dez. 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

RICHARDSON, Roberto. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *De novo ensino médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no ensino médio: ressignificações no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

TURA, Maria de Lourdes. A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina Ciências. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 133-148, jul./dez. 2009.

JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS

Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil
maccolle@hotmail.com

Recebido em: JUNHO 2014

Aprovado para publicação em: JULHO 2015

CONSELHO DE CLASSE: QUE COLEGIADO É ESSE?

SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI

RESUMO

O Conselho de Classe é uma das instâncias colegiadas da escola. A fim de apreender a forma como essa instância é abordada nas pesquisas discentes realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu, este estudo analisou resumos de pesquisas presentes no Banco de Teses da Capes. Os resultados indicam que, na década de 2002 a 2011, dez pesquisas o tomaram como objeto central de investigação e 57 fizeram referência a ele, considerando-o um dos espaços de coleta de dados ou o destacando em seus conceitos e suas conclusões. A análise dos resumos das 67 pesquisas demonstra a centralidade da avaliação discente nesse colegiado, bem como a proximidade entre ele e a gestão democrática. Aponta também a pulverização de outras problemáticas investigadas nesse Conselho, indicando que houve um processo de ampliação de sua prática e da percepção que se tem dele.

PALAVRAS-CHAVE CONSELHO DE CLASSE • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • GESTÃO DEMOCRÁTICA • LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.

RESUMEN

El Consejo de clase es una de las instancias colegiadas de la escuela. A fin de aprehender la forma en la que esa instancia es abordada en las investigaciones discentes realizadas en el ámbito de los programas de postgrado stricto sensu, este estudio analizó resúmenes de investigaciones presentes en el Banco de Tesis de Capes. Los resultados indican que, en la década del 2002 al 2011, diez investigaciones lo tomaron como objeto central de investigación y 57 hicieron referencia a él, considerándolo como uno de los espacios de recogida de datos o destacándolo en sus conceptos y conclusiones. El análisis de los resúmenes de las 67 investigaciones demuestra la centralidad de la evaluación discente en este colegiado, así como la proximidad entre él y la gestión democrática. Señala asimismo la pulverización de otras problemáticas investigadas en dicho Consejo, indicando que hubo un proceso de ampliación de su práctica y la percepción que de él se tiene.

PALABRAS CLAVE CONSEJO DE CLASE • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • GESTIÓN DEMOCRÁTICA • RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO.

ABSTRACT

The class Council is one of the collegiate associations. In order to understand how this association is approached in students' surveys carried out within the stricto sensu graduate programs, this paper analyzed study briefs in Capes Thesis Library. The results indicate that, from 2002 to 2011, ten studies focused on this assessment as the central object of investigation and 57 made reference to it, considering it one of the places of data collection or highlighting it in its concepts and conclusions. The analysis of the abstracts of the 67 studies demonstrates the centrality of students' assessment in this association as well as its proximity to democratic management. It also shows the fragmentation of other issues investigated by this Council, indicating there was a process of expansion of its practice and its perception by others.

KEYWORDS CLASS COUNCIL • EDUCATION ASSESSMENT • DEMOCRATIC MANAGEMENT • BIBLIOGRAPHIC SURVEY.

INTRODUÇÃO

A palavra “conselho” vem do latim *consilium*, que significa “deliberação, decreto, resolução, plano, desígnio, conselho, parecer, prudência, razão, assembléia, [...]” (CONSILIMUM, [198-], p. 129). Amplamente, refere-se a um “corpo consultivo e/ou deliberativo de uma instituição pública ou privada” (CONSELHO, 2009, p. 182). Classe, desde a aproximação à ideia de escola, diz respeito ao “grupo de alunos que frequenta determinada aula” (CLASSE, 2009, p. 163). Assim, pode-se inferir que, em sentido lato, o Conselho de Classe corresponde a um corpo consultivo e/ou deliberativo de uma escola, para o tratamento de aspectos relacionados a alunos de determinada aula ou disciplina.

O conceito e a proposta de realização de Conselhos de Classe no âmbito escolar surgiram no Brasil no final da década de 1950, inspirados em um modelo europeu, mais especificamente francês, segundo Rocha (1986) e Dalben (1995, 2010).

Iniciando seu funcionamento a partir da experiência de educadoras que observaram essa prática naquele país da Europa, os Conselhos de Classe foram formalmente institucionalizados

desde o conjunto de orientações efetivadas pelos Conselhos de Educação com a promulgação da Lei n. 5.692, de 1971, que instituía o então ensino de 1º e 2º graus (ROCHA, 1986). O artigo 14 dessa lei destacava que a verificação do rendimento escolar ficaria sob a responsabilidade do estabelecimento de ensino a partir de seu regimento, e que os aspectos qualitativos preponderariam sobre os quantitativos (BRASIL, 1971).

O Conselho de Classe esteve, então, desde sua origem, vinculado a processos avaliativos. Conforme Dalben (2004, p. 26), o Conselho é a instância colegiada “responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”, ou, segundo a mesma autora, é um órgão colegiado que compõe a organização da escola, e no qual a equipe de gestão e os professores reúnem-se para refletir sobre o desempenho pedagógico dos alunos tendo em vista a tomada de decisões sobre a prática pedagógica (DALBEN, 2010).

Embora as primeiras proposições do Conselho de Classe em alguma medida tenham aberto espaço para que ele fosse gradativamente regulamentado pelos Conselhos Estaduais de Educação brasileiros, pode-se afirmar que foi o processo de abertura política e democratização, instaurado principalmente a partir dos movimentos sociais ocorridos até a década de 1980, o principal determinante para a configuração dos colegiados escolares tal como existem na atualidade. Nesse contexto, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 1996, que, ainda em vigor, expressam as reivindicações dos movimentos da sociedade civil organizada, que buscavam maior participação social e política, repercutindo também na organização e no funcionamento da escola e de seus espaços.

Dalben (2010) destaca que a importância do Conselho de Classe está em propiciar uma visão de conjunto sobre o desempenho discente, as atividades docentes e possíveis projetos interdisciplinares. Entretanto, Mattos (2005) alerta que é no contexto dessa instância de avaliação coletiva que os docentes sentem-se à vontade para manifestar suas percepções sobre alunos e alunas, bem como é onde esse coletivo reforça práticas pedagógicas individuais. Mattos (2005)

ressalta que a avaliação realizada no Conselho não abrange a interação pedagógica, mas apenas os alunos, afirmando, ainda, que não há uma discussão coletiva sobre os casos apresentados, mas formas de diálogo que mais se caracterizam como relatos entrecortados desses casos, feitos pelos professores.

Mesmo sendo o Conselho de Classe uma instância relevante, potencialmente analítica e propositiva em relação às ações pedagógicas da escola, conforme Dalben (2004) ele tem sido pouco pesquisado. Contudo, observa-se que ele compõe o cenário de diferentes investigações. Nesse sentido, a expectativa deste artigo é de contribuir para a melhor compreensão da realidade do Conselho de Classe, tanto no que se refere à sua articulação com as investigações sobre a escola quanto no que diz respeito à prática nele desenvolvida e às percepções existentes sobre ele, permitindo um amplo panorama dessa instância.

Considerando tais aspectos, este estudo discute a produção acadêmica contemporânea referente ao Conselho de Classe tendo em vista apreender sua participação nas pesquisas discentes realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Para isso, considera como objetivos mapear (localizar e sistematizar) as pesquisas que têm como objeto de estudo o Conselho de Classe como colegiado escolar, bem como as que fazem referência a ele, e apreender elementos indicativos de percepções e práticas relacionadas ao Conselho de Classe.

METODOLOGIA

Para a realização do estudo, utilizou-se a base de dados do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como fonte de pesquisa, consultando-se os trabalhos existentes nos níveis de doutorado, mestrado e mestrado profissionalizante, de 2002 a 2011, último ano constante quando da coleta de dados.¹ Foram utilizados os resumos² das teses e dissertações (ANEXO 1) para apreender, de forma descritiva e analítica (ROMANOWSKI; ENS, 2006), a participação do Conselho de Classe nas pesquisas,

¹ Coleta de dados no Banco de Teses da Capes realizada nos meses de julho, agosto e setembro de 2012.

² Os resumos gerados no Banco de Teses da Capes explicitaram nome e e-mail do(a) autor(a), título do trabalho, palavras-chave, área(s) do conhecimento, banca examinadora, linha(s) de pesquisa, agência(s) financiadora(s), idioma(s), dependência administrativa e resumo (propriamente dito) da tese/dissertação.

focalizando-se também ênfases, resultados e concepções sobre ele. Entende-se que os achados expressam a prática social dessa instância colegiada (MARTINS, 2004, 2009), relacionando-se, pois, à experiência humana. Para Thompson (1981), a experiência surge porque os indivíduos vivenciam situações que os fazem compreender os fenômenos de diferentes formas. A experiência é, então, uma categoria que corresponde à “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

O Banco de Teses³ objetiva facilitar “o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país”. Na consulta, marcou-se a opção “Assunto/palavras exatas” e utilizaram-se os descritores “Conselho de Classe” e “Conselhos de Classe” como termos de pesquisa, os quais, localizados nos diferentes subitens dos arquivos, ampliaram a possibilidade de aproximação do objeto investigado.

Considerando-se que nem sempre as pesquisas vinculadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* transformam-se em livros, capítulos ou artigos publicados (GOERGEN, 2012) e que a pesquisa científica ocupa lugar privilegiado na construção de conhecimentos, a consulta ao Banco de Teses torna-se uma alternativa que permite uma visão geral do conjunto dos trabalhos defendidos nos diferentes programas brasileiros vinculados à Capes.

Além da importância do acesso ao Banco de Teses, considerou-se a relevância da consulta ao resumo, pois, tal como destacado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), na norma brasileira – NBR 6028/2003, o resumo corresponde à “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT, 2003, p. 1). Sobre seu conteúdo e a relação qualitativa com o documento de origem, essa norma prevê que apresente objetivo, método, resultados e conclusões, além de que inicie com uma frase significativa, destacando o tipo de estudo realizado (ABNT, 2003). A NBR 6028/2003 aponta ainda a importância da palavra-chave nesse contexto,

³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: jul. 2012.

esclarecendo que se trata de palavra “representativa do conteúdo do documento, escolhida, preferentemente, em vocabulário controlado” (ABNT, 2003, p. 1).

Para o desenvolvimento da investigação, inicialmente fez-se um levantamento dos resumos disponíveis no Banco de Teses, com base nos descritores definidos. Em seguida, realizou-se a leitura pormenorizada dos resumos, descartando-se aqueles que não correspondiam ao Conselho de Classe como colegiado escolar. Por fim, selecionados os resumos que atendiam ao escopo do estudo, independentemente do item no qual os descritores foram localizados, realizaram-se a análise dos dados e a organização do relatório da pesquisa.

MAPEANDO OS ESTUDOS: COMO ABORDAM E O QUE EVIDENCIAM SOBRE O CONSELHO DE CLASSE?

Utilizando-se os descritores “Conselho de Classe” e “Conselhos de Classe”, na década pesquisada, foi encontrado um total de 80 trabalhos, conforme apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1: Número de trabalhos a partir da busca no banco de teses da Capes

ESPECIFICAÇÃO	DOUTORADO		MESTRADO		MESTRADO PROFISSIONALIZANTE		TOTAL
Trabalhos após a busca pelas expressões exatas “Conselho de Classe” e “Conselhos de Classe”	2002	1	2002	8	2002	-	80
	2003	1	2003	3	2003	-	
	2004	-	2004	6	2004	-	
	2005	2	2005	6	2005	-	
	2006	1	2006	8	2006	-	
	2007	-	2007	12	2007	1	
	2008	1	2008	9	2008	-	
	2009	2	2009	2	2009	-	
	2010	1	2010	8	2010	1	
	2011	2	2011	5	2011	-	
Total	11	Total	67	Total	2		
Trabalhos que correspondem ao Conselho de Classe/órgão colegiado da escola	11		55		1		67
Trabalhos que não correspondem ao Conselho de Classe/órgão colegiado da escola	-		12		1		13

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados disponíveis no Banco de Teses da Capes.

Verificou-se que, das 80 pesquisas listadas, 67 faziam referência ao Conselho de Classe como instância escolar, sendo 11 em nível de doutorado, 55 em nível de mestrado e uma em nível de mestrado profissionalizante. Esse número corresponde a pesquisas que o tomaram como objeto central de estudo e a outras que fizeram considerações sobre ele em quaisquer partes do resumo. Outros 13 trabalhos, sendo 12 em nível de mestrado e um em nível de mestrado profissionalizante, se referiam ao Conselho de Classe como órgão representativo de uma classe profissional, motivo pelo qual não compuseram o *corpus* de análise deste estudo.

O CONSELHO DE CLASSE COMO OBJETO CENTRAL DE INVESTIGAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

A análise dos títulos, das palavras-chave e dos resumos das teses/dissertações demonstrou que o Conselho de Classe foi o objeto central de investigação em dez das 67 pesquisas selecionadas. As dez pesquisas foram desenvolvidas em nível de mestrado, o que revela a concentração dos estudos específicos sobre o Conselho nesse nível de pós-graduação, na década pesquisada.

Nessas dez pesquisas – de autoria de Debatin (2002), Lodi (2003), Pereira (2006), Guerra (2006), Santos (2007), Pereira (2007), Buchwitz (2007), Vargas (2008), Rodrigues (2010) e Cabral (2011) –, foram observadas três formas de abordagem do Conselho de Classe: a compreensão de seu funcionamento (6), a verificação da categoria participação nessa instância (3) e a intervenção colaborativa nesse Conselho (1).

Dentre as seis pesquisas que investigaram o funcionamento do Conselho de Classe, cinco o relacionaram à avaliação do processo ensino-aprendizagem (DEBATIN, 2002; LODI, 2003; PEREIRA, 2006; SANTOS, 2007; CABRAL, 2011) e uma voltou-se à análise do Conselho em um regime escolar de ciclos (RODRIGUES, 2010), dados que apontam a predominância, nos estudos do Conselho de Classe, da análise de seu funcionamento em relação a processos avaliativos da aprendizagem, indicando ainda a centralidade que assume essa prática no Conselho, tal qual, historicamente, foi sua proposição (DALBEN, 1995).

Nesse âmbito, o trabalho de Debatin (2002) buscou verificar no Conselho de Classe de duas instituições estaduais de ensino de Florianópolis, Santa Catarina, “que tipo de avaliação é praticada nessa instância pelos professores e corpo técnico”. Lodi (2003), por sua vez, analisou a estrutura e o funcionamento do Conselho de Classe no âmbito do “ensino público estadual, buscando apresentar sugestões sobre sua atuação”. A autora verificou a interferência do Conselho no processo de avaliação da aprendizagem.

Pereira (2006) pretendeu colaborar com a reflexão sobre o Conselho de Classe praticado no ensino médio, pela perspectiva da avaliação educacional, tendo em vista perceber os fatores contributivos “para a construção do conceito de Conselho de Classe e de sua atuação, assim como para conhecer e traçar o perfil do Conselho de Classe ideal e o real”.

Na mesma direção, Santos (2007) investigou o Conselho de Classe como espaço coletivo de avaliação buscando compreender seu funcionamento “como instância da avaliação praticada pela escola”, e Cabral (2011) analisou-o “como espaço de avaliação, pelo qual passa todo o resultado do processo educativo, desenvolvido pelo coletivo de professores, em suas respectivas disciplinas”, para o que relacionou ensino escolar e exclusão social.

O estudo sobre o funcionamento do Conselho na organização escolar em ciclos foi realizado por Rodrigues (2010) e enfocou, desde a implantação, o “funcionamento dos Conselhos de Classe no regime escolar dos ciclos na rede municipal” de Santo André, São Paulo.

Quanto às pesquisas que investigaram o Conselho de Classe para apreender como se efetiva a participação da comunidade escolar nesse Conselho, destacaram-se os estudos de Pereira (2007), Buchwitz (2007) e Vargas (2008).

Desde uma perspectiva crítica que considera a escola um centro de reprodução das relações de produção, Pereira (2007) analisou os “fatores que interferem direta e indiretamente na implementação da participação dos alunos e seus pais” no Conselho.

Buchwitz (2007) analisou o Conselho de Classe como colegiado escolar no âmbito das “políticas educacionais voltadas

para a descentralização, que tem seu campo de atuação no universo micro da escola”, sinalizando, como Pereira (2007), a articulação do Conselho a aspectos macro e microestruturais.

Vargas (2008), em sua pesquisa, conseguiu a participação da equipe envolvida no Conselho de Classe e demonstrou que “é possível desenvolver uma gestão democrática participativa na escola pública de Educação Básica”, apesar dos desafios existentes.

No conjunto dessas dez pesquisas, destaca-se ainda o caráter interventivo do estudo de Guerra (2006), que indicou contribuições para o Conselho de Classe com a realização colaborativa de uma “planilha reflexiva” no âmbito das disciplinas envolvidas. Observa-se, assim, que as investigações que buscaram compreender o funcionamento do Conselho de Classe foram preponderantes em relação a estudos interventivos, como o de Guerra (2006).

Os municípios em que o Conselho de Classe foi especificamente investigado indicam maior concentração da coleta de dados na região Sudeste do Brasil e, secundariamente, na região Sul. Apenas duas das dez pesquisas envolveram municípios do estado de Goiás e o Distrito Federal, o que provavelmente está vinculado à origem dos acadêmicos participantes de programas de pós-graduação *stricto sensu* e à própria localização desses programas. Os municípios participantes foram citados em cinco pesquisas, que apontaram Florianópolis (SC), São Paulo (SP), São Bernardo do Campo (SP), Maringá (PR) e Santo André (SP). Outras quatro destacaram apenas a unidade da federação envolvida: São Paulo (duas pesquisas), Goiás e Distrito Federal. Um dos resumos não especificou a cidade nem o estado em que foi realizada a investigação. Assim, pesquisas específicas sobre Conselhos de Classe de escolas de outros estados brasileiros são também lacunares.

Quanto aos programas de pós-graduação vinculados às pesquisas, há preponderância da rede privada de ensino. Constataram-se seis programas pertencentes a essa rede (duas pesquisas são do mesmo programa), com instituições do estado de São Paulo (cinco programas) e do Distrito Federal (um programa) e três programas vinculados a instituições pú-

blicas – uma do estado de São Paulo, uma de Santa Catarina e uma do Distrito Federal. Os achados desta pesquisa podem ser corroborados pela constatação de André (2006) acerca da concentração da pesquisa científica da área da Educação no Sudeste brasileiro. Eles avançam, entretanto, quando indicam que os municípios em que os Conselhos de Classe foram objeto central de investigação estão também predominantemente localizados nessa região.

A área do conhecimento relacionada às pesquisas sobre o Conselho de Classe concentra-se na Educação (90%), e um dentre os dez trabalhos é da área da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (GUERRA, 2006). Quanto às palavras-chave apresentadas, nove trabalhos incluem o Conselho de Classe, e em um deles não consta nenhuma palavra-chave (RODRIGUES, 2010). O Conselho de Classe está presente nos títulos de todas essas pesquisas, reafirmando a centralidade que ele assume nesses processos investigativos.

Os referenciais teóricos utilizados foram explicitados em quatro resumos e indicam uma pluralidade de vertentes conceituais usadas para a análise do Conselho de Classe: Dalben, Rocha, Firme, Luckesi, Hoffman, Sacristán e Gómez são indicados por Debatin (2002); Provus (1971) e Argyris (1974, 1990) são citados por Pereira (2006); Engestrom (1994), Leontiev (1977, 2003), Vygotsky (1987), Bakhtin (1953, 1992), Alvarez (2002), Kemmis (1987), Magalhães (1998, 2002) e Liberali (1999, 2002), por Guerra (2006); e Tragtemberg, por Pereira (2007).

Quanto à metodologia das investigações, observou-se que, quando houve indicação quantitativa sobre a coleta de dados, ela se referiu a um número reduzido, não ultrapassando duas escolas. Sobre os instrumentos de coleta de dados, cinco trabalhos indicaram o uso de três instrumentos: abordagens orais (entrevista/relato de experiência/depoimento), análise documental e observação. Três trabalhos destacaram dois instrumentos de coleta de dados: observação/questionário, gravações e filmagem/entrevista e análise documental/depoimento. Um dos resumos apontou apenas a análise documental, e outro, apenas a observação.

A observação foi citada em oito dos dez resumos analisados, o que indica sua valorização em relação aos demais

instrumentos de coleta de dados sobre o Conselho de Classe. Ela é seguida da entrevista (incluiu-se aqui o depoimento) e da análise documental, que foram utilizadas em sete trabalhos. O questionário foi apontado em apenas uma das investigações, o que pode demonstrar a percepção de sua possível limitação para a apreensão de dados sobre o Conselho, pelas pesquisadoras. Constatou-se, assim, nesses estudos, um cuidado que demonstra “atenção especial ao *informante*, ao [...] *observador*, e às *anotações de campo*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138, grifos do original) quando se analisa o Conselho de Classe.

Ainda sobre os aspectos metodológicos, verificou-se a predominância dos estudos qualitativos, possivelmente por melhor responderem aos problemas investigados e às próprias características do Conselho, essencialmente interativas. Dentre os cinco resumos que enfatizaram essa abordagem (PEREIRA, 2006; BUCHWITZ, 2007; SANTOS, 2007; VARGAS, 2008; RODRIGUES, 2010), três estão associados ao estudo de caso (PEREIRA, 2006; BUCHWITZ, 2007; VARGAS, 2008). Uma pesquisa destacou como “metodologia a pesquisa crítica de cunho colaborativo [...], que é um processo investigativo com o objetivo de compreender e de transformar práticas pedagógicas” (GUERRA, 2006), evidenciando seu caráter interventivo, tal como já destacado. Pereira (2007), por sua vez, apontou a pesquisa “de natureza empírica”, e Cabral (2011), Debatin (2002) e Lodi (2003) não especificaram o tipo de estudo realizado.

O CONSELHO DE CLASSE NAS DEMAIS 57 PESQUISAS: INDICATIVOS DE UM ESPAÇO COMPLEXO

A predominância da área da Educação observada nos dez estudos específicos sobre o Conselho de Classe confirmou-se em relação às demais 57 pesquisas que o relacionaram a seus processos investigativos. Nesse grupo, o número de trabalhos vinculados à área totaliza 43 (75,4%). Entretanto, áreas afins foram identificadas em 14 trabalhos (24,5%), assim distribuídos: Sociologia e Antropologia (2), Linguística (2), Educação: História, Política, Sociedade (1), Psicologia Social e Institucional (1), Psicologia (1), Educação Escolar (1), Ensino

de Ciências e Educação Matemática (1), Educação Física (1), Educação nas Ciências (1), Letras (1), Ciências da Atividade Física (1) e Gestão e Desenvolvimento Regional (1).

Os achados desta pesquisa indicam que o Conselho de Classe é um espaço contraditório, cujos encaminhamentos e discussões reafirmam sua complexidade. Ao apresentarem diferentes concepções sobre o Conselho e ao perceberem-no como um espaço profícuo em termos de o que acreditam que possa ser compreendido nesse espaço, os pesquisadores definiram-no como instância de coleta de dados para atingir objetivos referentes a outros estudos.

Assim, diante dessa constatação e para efeitos desta investigação, as 57 pesquisas foram organizadas em cinco categorias com base em seus objetos de estudo em relação à realidade escolar e ao Conselho de Classe, a saber: a) Processos ou princípios democráticos e Conselho de Classe; b) Profissional docente e Conselho de Classe; c) Relações interpessoais e Conselho de Classe; d) Escola, processo ensino-aprendizagem e Conselho de Classe; e) Diversidade e desigualdade na escola e Conselho de Classe.

PROCESSOS OU PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS E CONSELHO DE CLASSE

Nesta categoria, estão estudos sobre a participação na escola (2), a formação para a cidadania (1), a autonomia (1), a gestão e/ou gestão democrática (7) e o princípio da cooperação (1), perfazendo 12 pesquisas.

Analisar as estruturas de participação encontradas na fala em interação de sala de aula em uma escola pública foi o objeto de estudo de Schulz (2007). A autora gerou dados etnográficos e microetnográficos obtidos na escola com observação participante e gravações audiovisuais “de interações de sala de aula e do Conselho de Classe Participativo”. Os dados permitiram-lhe concluir que a construção de participação realizada na sala de aula e no Conselho está vinculada com a história da escola e com as ações diárias dos professores. A pesquisadora indicou que os alunos participam do Conselho de Classe expressando tanto suas dificuldades quanto as aprendizagens efetivadas.

Leles (2007) analisou a participação de alunos de ensino médio de duas escolas públicas em seus espaços de atuação, entre eles o Conselho de Classe. Concluiu que eles têm baixo grau de autonomia e que “a participação está mais no campo da execução”, isto é, os alunos mais executam os projetos da escola do que contribuem nos processos decisórios de definição, o que a autora atribuiu à existência da dominação tradicional no âmbito escolar. A participação dos alunos nas instâncias da escola foi classificada em três grupos: autônoma, tutelada e negada, formas que são mais participativas, vigiadas pelos profissionais e não participativas, sucessivamente.

Cunha (2005) investigou a concretização dos espaços “para a formação e o exercício da cidadania no ensino médio”. Por meio de análise documental e pesquisa em três escolas públicas, examinou a construção da cidadania pela participação do aluno no Conselho de Classe e em outros espaços. Como Leles (2007), concluiu que a participação se dá no sentido formal e que os espaços existentes para tomada de decisões não funcionam, pouco contribuindo para a formação para a cidadania, bem como para seu exercício pleno.

A pesquisa sobre a autonomia da escola pública em São Paulo, de Gaspar (2004), usou a análise documental e a observação das escolas em que foi realizada, complementadas “por participação em reuniões pedagógicas, [...] de conselhos de Classe e dos colegiados das escolas”. Sendo um dos espaços de ação coletiva dos quais a autora participou, o Conselho foi relacionado por ela diretamente à efetivação da autonomia na escola. Gaspar (2004) concluiu que, embora o discurso e a legislação valorizem a autonomia, nas escolas ainda há o exercício do autoritarismo e do poder. A autonomia, conforme finaliza a pesquisadora, deve ser construída via participação dos sujeitos coletivos.

Dentre as sete investigações sobre gestão e/ou gestão democrática, Costa (2005) analisou a relação entre a concepção e a prática da gestão democrática de diretoras de creches do município de João Pessoa, Paraíba. Em abordagem qualitativo-quantitativa, destacou a existência de uma concepção significativa no plano do discurso sobre essa gestão pelas

diretoras, mas o desconhecimento dos meios que a viabilizam, dentre os quais incluiu o Conselho de Classe. Esses dados confirmam o que foi apontado por Dalben (1995) sobre o desconhecimento pela gestão da escola dos propósitos e das possibilidades do Conselho de Classe no âmbito escolar e permitem colocar em xeque a formação docente no que concerne aos fundamentos teórico-práticos da gestão democrática e do Conselho de Classe. Segundo Dalben (1995, p. 188), tal desconhecimento possibilita que se instaurem na organização da escola “a atomização do corpo social, a desarticulação da comunidade escolar”, dificultando a ação pedagógica.

Silva (2005a) investigou a gestão escolar em três centros integrados de educação pública de uma rede estadual. A autora estudou as relações “entre as diretoras e os segmentos escolares, tendo como referência as políticas educacionais vigentes e os resultados que provocam nos âmbitos administrativo e pedagógico”. Salientou que se valeu dos afazeres das diretoras “em seu próprio ambiente, nos conselhos de classe e em encontros de pais e/ou responsáveis”. Aproximando-se desses espaços, considerou que a frágil democratização da escola está relacionada ao controle burocrático exercido sobre ela, aspecto que leva à priorização pelas diretoras das questões administrativas e burocráticas da gestão escolar.

Ribeiro (2008) analisou o papel do projeto pedagógico como instrumento de gestão de uma instituição pública de ensino médio do Distrito Federal. Na abordagem de seu objeto de estudo, o Conselho de Classe foi uma das instâncias observadas pela autora, que também utilizou questionários e entrevistas que envolveram 151 participantes. Os dados coletados permitiram à pesquisadora inferir que o projeto pedagógico tem influência na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa bibliográfica e análise documental, Trindade (2009) investigou “a atuação da legislação, federal e estadual, na implementação e regulamentação da gestão democrática da escola pública” do estado de São Paulo. A autora apontou o Conselho de Classe e o Grêmio estudantil, entre outros, como colegiados com potencial para essa gestão, uma vez que são reconhecidos como espaços de participação. Ela

asseverou, entretanto, que a possibilidade de participação e de gestão democrática ficou restrita, na medida em que as funções dos diferentes representantes são definidas de antemão pela legislação.

A pesquisa de Camacho (2010) analisou a participação da comunidade na democratização da gestão escolar de duas instituições da rede pública de São Paulo. A autora ressaltou o Conselho de Classe como um dos espaços que favorecem a participação de pais e alunos na gestão democrática e realizou entrevistas com professores, alunos, pais e gestores para compreender como se dá seu funcionamento, tendo em vista essa categoria.

Santos (2011) pesquisou a implementação da gestão democrática nas escolas públicas municipais de João Pessoa com base nos “espaços e mecanismos de participação previsto[s] no Sistema Municipal de Ensino – SME, buscando compreender os limites e possibilidades da Gestão Democrática”. Embora considere uma possibilidade concreta da gestão democrática a efetivação dos “mecanismos e espaços de participação”, destacou como limite dessa gestão a não participação discente nos Conselhos de Classe, tal como apontado por Dalben (1995, 2004). Santos (2011) ressaltou ainda a fragilidade da participação da comunidade escolar e local nesse processo.

A última pesquisa sobre gestão escolar é de Xavier (2010), que analisou a “importância da gestão participativa para o desenvolvimento das escolas [...] estaduais e municipais do Distrito de Icoaraci, município de Belém, segundo a visão de seus gestores”. Com abordagem quantitativa e envolvendo 120 gestores, a autora utilizou o questionário na coleta de dados e demonstrou que a existência de órgãos colegiados, como o Conselho de Classe, foi o principal avanço das escolas praticantes da gestão compartilhada, de acordo com os participantes. Chama a atenção que sua pesquisa tenha sido desenvolvida na área de Gestão e Desenvolvimento Regional de um programa de mestrado profissionalizante, sendo relacionada, portanto, aos estudos sobre desenvolvimento regional no estado do Pará. Com isso evidencia-se a relação estabelecida entre o Conselho, a gestão participativa

e o desenvolvimento regional. Aspectos como o individualismo, a limitada valorização docente e o autoritarismo foram os principais elementos apontados pelos gestores como aspectos que geram dificuldades à gestão participativa.

Finalizando, Dantas (2006) analisou o princípio da cooperação com base em Freinet. Na pesquisa considerou que o princípio da cooperação, tal como proposto por Freinet, proporciona o desenvolvimento de relações que favorecem a organização de diferentes atividades, dentre as quais são citadas a reunião cooperativa, a conversa livre e o Conselho de Classe. Além disso, Dantas (2006) considerou que, em Freinet, a cooperação não exclui a individualidade dos sujeitos.

PROFISSIONAL DOCENTE E CONSELHO DE CLASSE

Nesta categoria estão seis pesquisas que investigaram no Conselho de Classe dados referentes ao professor: sua formação (4), saberes (1) e identidade profissional (1).

Quanto à formação docente, Alves (2007) pesquisou os efeitos e as contribuições de um espaço de formação destinado a 40 coordenadoras pedagógicas de uma rede municipal. Ao examinar os documentos que produziram, concluiu que as “vozes de alunos, funcionários e comunidade” passaram a ser incorporadas nos Conselhos de Classe após a realização da referida formação, um avanço indicado como positivo.

Tessarini (2007) examinou o papel do diretor como articulador da formação docente nos espaços destinados a ela na escola, dentre os quais destacou o Conselho de Classe. Entre outros procedimentos de pesquisa, a autora indicou no resumo de seu trabalho ter analisado as atas de quatro desses Conselhos. Concluiu que o professor passou a ser sujeito de sua formação, tendo o diretor um papel central nesse processo.

A formação inicial e continuada de professores foi pesquisada por Messer (2007), que avaliou sua implicação no desenvolvimento do currículo da educação de jovens e adultos (EJA), tendo em vista o rompimento com uma educação monocultural e disciplinar. A autora relata sua participação no Conselho de Classe e na “vida da EJA da escola pesquisada”. No resumo apresentado relatou ter apontado, em sua pesquisa, aspectos que permitem uma reflexão tanto sobre

a formação de professores quanto sobre o currículo dessa modalidade de educação.

Para investigar as estratégias de uma pedagoga a fim de “gerar a formação centrada na escola”, Campos (2010) coletou dados nas reuniões de trabalho docente coletivo e nos Conselhos de Classe. Assim, investigando tais estratégias também nos Conselhos de Classe, a autora ressaltou que o trabalho da coordenação pedagógica é formativo quando favorece a “vivência de experiências coletivas e compartilhadas” pelos professores.

A pesquisa que investiga os saberes docentes, de Martins Júnior (2009), analisou os saberes gestados por professoras de sucesso em um contexto social rural. Por meio de instrumentos de coleta de dados que “buscaram as falas, os escritos e as ações” das professoras pesquisadas, o Conselho de Classe foi relacionado aos saberes políticos que as docentes constituíram ao desenvolverem práticas de autonomia quando da participação nesse Conselho, no colegiado e no projeto político-pedagógico da escola.

Quanto à pesquisa que discutiu a questão da identidade profissional do professor, Marinho (2008) destaca como instrumentos de coleta de dados a realização de entrevistas e a observação de atividades como Conselho de Classe, reunião pedagógica e aulas, tendo em vista apreender marcas identitárias de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Com base na análise dos dados, a autora asseverou que os professores dos anos iniciais constituem a identidade profissional desde sua formação, socialização e prática profissional, diferenciando-se de professores dos anos finais, que são marcados por uma orientação disciplinar.

Os achados desta pesquisa indicam, portanto, que o Conselho de Classe é compreendido como espaço que propicia a formação docente, mas também como espaço onde os efeitos da formação inicial e continuada podem ser observados. Além disso, é um espaço de construção da identidade do professor.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E CONSELHO DE CLASSE

Este grupo é constituído por nove trabalhos que envolvem investigações sobre a relação entre família e escola (1), professor e aluno (2), indisciplina (3), violência na escola (1), *ethos* escolar (1) e exclusão escolar oculta (1).

A pesquisa que investigou a relação entre escola e família, de Polonia (2005), verificou o que diretores, professores, pais e alunos pensam sobre essa relação. O estudo contou com 391 participantes de 16 escolas. A autora utilizou instrumentos de coleta de dados como entrevista, questionário e visita domiciliar. Dentre as conclusões, destacou que, na “5ª série, os pais estão presentes às reuniões/conselhos de classe”, o que permite depreender que, para a pesquisadora, a presença dos pais nos Conselhos é uma das expressões dessa relação.

Dentre as pesquisas sobre a relação entre professor e aluno, Castro (2006), em estudo etnográfico que buscou “contribuir para uma visão crítica das práticas da sala de aula”, estudou o controle docente sobre os alunos por meio de uma análise indutiva realizada na sala de aula e nos Conselhos de Classe de uma escola pública. Com o estudo, a autora pretendeu contribuir para a minimização da exclusão escolar, e a observação dos Conselhos foi utilizada de modo a colaborar para a compreensão das informações dadas por seus membros sobre a prática pedagógica e a hierarquia da escola. A autora ainda destacou que as categorias temáticas vinculadas ao Conselho de Classe foram descritas no relatório da pesquisa.

Nunes (2008), por sua vez, relacionou a vida de alunos moradores de uma favela (onde se encontrava a escola) às perspectivas de professores e diretores sobre esses alunos. Para o autor, as perspectivas existentes são construídas ao longo da trajetória escolar nos Conselhos de Classe, considerados por ele como reuniões que vão além da avaliação dos alunos, pois definem quem eles são e quem serão.

Os três trabalhos que investigaram a indisciplina na escola (BORTOLAS, 2002; SILVEIRA, 2005; BAU, 2011) utilizaram dados coletados no Conselho de Classe. Bortolas (2002) observou e analisou o Conselho de Classe como um dos dispositivos que permitem o funcionamento da escola, compreendida como instituição disciplinar. Para a autora, embora a instituição

pesquisada busque a renovação, ela se reproduz na medida em que nomeia os alunos de indisciplinados, tornando-os disciplinados “dentro da distribuição disciplinar”.

Silveira (2005), em sentido semelhante, analisou as “medidas disciplinares nos Livros de Advertências, os Regimentos Escolares, os Projetos Político-Pedagógicos, as Propostas Pedagógicas, os Conselhos de Classe, nas 5^{as} séries de seis Escolas Públicas” para identificar como se caracterizava o aluno como (in)disciplinado e verificar a disciplina existente. O autor concluiu que estratégias de dominação fortalecem e padronizam as condutas dos alunos. Por fim, Bau (2011) analisou a indisciplina na sala de aula e a relação existente com a ação do professor. Realizou “pesquisa documental e verificação dos resultados e relatórios do Conselho de Classe”, o que lhe permitiu concluir que a desorganização das classes (desinteresse pelo conteúdo, indisciplina, etc.) tem impacto negativo na aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre as relações interpessoais na escola, a violência foi objeto de estudo de Teixeira (2008), que verificou a percepção de alunos e professores de uma escola estadual sobre a temática. O autor atribuiu o interesse pela realização da pesquisa à sua experiência como professor e também à necessidade surgida da convivência com os outros professores e alunos, especialmente no Conselho de Classe e nas reuniões com os pais, o que evidencia o potencial reflexivo dessa instância colegiada.

No estudo sobre o *ethos* escolar desenvolvido a partir de abordagem participativa, Furtado (2005) focalizou “seus reflexos na configuração da educação ético-moral” de uma escola particular de Ilhéus, Bahia. Dentre outras conclusões, a autora apontou que o Conselho de Classe pode ser importante para os processos reflexivos e o redimensionamento da ação docente na medida em que seja associado a outros recursos como relatórios, portfólios, entre outros.

A pesquisa de Linch (2002) finaliza a categoria relacionada aos estudos sobre as relações interpessoais. A autora investigou a “Exclusão Escolar Oculta” efetivada na relação entre professor e aluno através de gestos, expressões, falas, olhares e buscou construir uma “trajetória psicopedagógica

de análise e reflexão” sobre o fenômeno. O estudo foi desenvolvido em salas de alfabetização do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, mediante observações em sala de aula, dos Conselhos de Classe e das reuniões de professores, além de entrevistas e análise de pareceres avaliativos dos alunos. A autora concluiu que a exclusão escolar oculta acontece na relação professor-aluno no cotidiano da escola e tem diferentes manifestações, como enviar bilhetes de reclamação, trocar alunos de turma, entre outras formas.

ESCOLA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E CONSELHO DE CLASSE

Totalizando 24 trabalhos, esta categoria reúne estudos sobre repetência (4), avaliação discente e/ou institucional (15), ensino-aprendizagem – mais especificamente (3), exclusão intraescolar (1) e cultura escolar (1).

Dentre as pesquisas sobre repetência, a investigação de Sá Earp (2006) foi realizada em duas escolas públicas (uma municipal e uma estadual) da cidade do Rio de Janeiro. Seus estudos revelaram a estrutura de aula como reprodutora da cultura da repetência, uma vez que o professor não ensina a todos os alunos. A sala de aula é descrita pela autora por meio da metáfora “centro-periferia”, onde estão os alunos que são ensinados pelo professor e os demais. Sá Earp destacou, como conclusão, que o Conselho de Classe legitima o ritual da sala de aula.

Souza (2006) investigou o percurso escolar e o perfil de 16 alunos do ensino fundamental II, participantes de um projeto de recuperação paralela de uma escola pública estadual paulista. A autora analisou as percepções dos alunos, familiares e professores sobre a “situação de fracasso escolar”. O Conselho de Classe foi apresentado no título do trabalho: “‘Promovido pelo Conselho de Classe’ ou ‘Retido no Ciclo II’: Qual a diferença?”, o que indica sua relação com a retenção discente no contexto da aprendizagem escolar.

Mandelert (2010) analisou a repetência em “colégios de prestígio e camadas médias e altas”, utilizando quatro escalas diferentes. Em nível ampliado, usou dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2006

(comparando dados do Brasil, do México, da Argentina e da Colômbia); utilizou também dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes a 15 escolas entre as de maior pontuação nesse exame, para construir um panorama do fluxo escolar; em nível escolar, investigou duas instituições de prestígio para compreender a entrada e a saída de alunos nos 11 anos de escolarização. Em nível micro, observou os Conselhos de uma das escolas. Para a autora, na avaliação final dos alunos destacam-se certo tipo de envolvimento da família e a melhor adequação de alunos de camadas médias à proposta de escolas de prestígio.

Finalizando os estudos sobre repetência, Vasconcellos (2010) estudou uma classe de repetentes de primeira série do ensino fundamental. Analisou “os processos que levam à repetência a partir das vivências e experiências dos alunos e alunas em sala de aula”, explicitando as seguintes categorias de análise: “absenteísmo, produção textual, reprovação, violência, repetência”. Como conclusão, destacou que o Conselho de Classe tem um “papel decisivo” e pouco claro nesse processo.

Dentre as 15 pesquisas sobre avaliação, Oliveira (2002) avaliou-a no contexto da organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal, “destacando sua concepção, suas finalidades, sua abrangência”. Em pesquisa qualitativa, utilizou análise documental, entrevistas e observação de “eventos ordinários e extraordinários ocorridos na escola”, dentre os quais apontou o Conselho de Classe. Concluindo, a autora verificou a centralidade atribuída ao Conselho pelo coletivo da escola como instância de avaliação.

O trabalho de Tenreiro (2002) examinou, em estudo de caso de uma escola municipal paranaense, a compreensão de pais, alunos e professores sobre a avaliação da aprendizagem. A participação nos Conselhos de Classe foi uma das estratégias de coleta de dados utilizada. A autora concluiu que a concepção de ensino-aprendizagem existente, isto é, entendida como um processo de elaboração de formas de pensar e de relacionar conteúdos, se refletiu na avaliação da escola.

Ferreira (2002a) investigou a influência do Programa de Avaliação Seriada (PAS), da Universidade de Brasília, sobre as práticas avaliativas de uma escola de ensino médio do

Distrito Federal. Além de outros procedimentos de coleta de dados, o Conselho de Classe foi observado e as atas de suas reuniões foram analisadas como um dos “eventos escolares em que a avaliação esteve presente”. A análise dos dados de campo permitiu à autora concluir que o PAS vem se refletindo nas práticas avaliativas da escola.

Santos (2003) estudou a percepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública de um município do Rio de Janeiro sobre a avaliação. Através de estudo de caso, a observação dos professores no Conselho foi uma das etapas destacadas. Santos considerou o predomínio da avaliação normativa, uma vez que não é percebida como instrumento de avaliação da prática pedagógica, para além da aprendizagem discente.

Estudando as práticas avaliativas de duas professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, após a realização de análise documental, entrevistas e observação em sala de aula, Oliveira (2004) destacou que o Conselho de Classe constituiu um avanço na prática avaliativa das professoras e que sua prática avaliativa continha componentes da avaliação formativa.

Ribeiro (2005) analisou se o discurso sobre a avaliação formativa mantém, fortalece ou transforma as relações de poder entre professores e professoras, alunos e alunas. Utilizou textos produzidos em diferentes práticas discursivas, dentre os quais incluiu a transcrição da observação do Conselho de Classe. Após a análise dos dados, a autora verificou que a visão discente e docente sobre a avaliação mudou pouco em relação à proposta apresentada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, que instituiu a avaliação formativa como forma de avaliação.

No trabalho de Silva (2005b), o foco foi compreender como se efetiva a avaliação institucional na rede pública estadual de ensino, para o que foi pesquisada uma escola de educação básica de médio porte de Salvador, Bahia. A autora aponta categorias definidas para a coleta de dados, indicando a emergência do Conselho de Classe como uma das novas categorias surgidas na investigação.

Bastos (2007) verificou a avaliação da aprendizagem em

uma escola estadual de ensino fundamental mineira organizada em ciclos para compreender como as professoras “percebem e implementam as práticas pedagógicas avaliativas e o que estas práticas sinalizam”. Quinze professoras participaram da pesquisa, que utilizou entrevista, questionário, análise de diários e gráficos de resultados, além da observação de nove Conselhos de Classe. Os dados permitiram à pesquisadora constatar que a avaliação realizada pelos sujeitos pesquisados mantém características do enfoque tradicional, embora se esforcem para levar em conta aspectos formativos.

Dias (2008) enfocou as “articulações no processo avaliativo” desenvolvido em um colégio paranaense. Em estudo etnográfico, foram acompanhadas as atividades do colégio e o Conselho de Classe, utilizando-se gravações em áudio e anotações em diários de campo. A produção da avaliação foi acompanhada com atenção no processo avaliativo como articulação, rica em estratégias e “jogos de poder e de resistência”.

A pesquisa de Christofari (2008) analisou a avaliação da aprendizagem associada aos “movimentos de inclusão escolar e a organização curricular por Ciclos de Formação” em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Dentre outras técnicas de coleta de dados, Christofari observou o Conselho de Classe e concluiu, de forma semelhante a Bastos (2007), que continuidades e rupturas coexistem na realidade pesquisada.

Ainda em relação à avaliação, Tiné (2009) enfocou o ensino médio para compreender o processo avaliativo desenvolvido por uma escola pública do Distrito Federal. Um dos objetivos do estudo foi analisar a contribuição do Conselho de Classe, dentre outros espaços, para a construção do processo avaliativo da escola, motivo pelo qual ele foi observado. Os dados indicaram que houve contribuição das instâncias colegiadas no processo avaliativo realizado pela escola.

Berni (2010) analisou a trajetória e o embasamento teórico de professores de Educação Física da segunda etapa do ensino fundamental, além da aceitação pela comunidade da avaliação descritiva praticada na escola. O Conselho de Classe compôs as conclusões apresentadas no resumo. A autora destacou o fato de esses professores “não poderem

comparecer” a essa reunião, relacionando sua ausência ao encaminhamento divergente da avaliação discente praticada na escola, que é por parecer descritivo.

Também sobre avaliação em Educação Física, Silva (2011) buscou verificar avanços e limites da avaliação da aprendizagem a partir do “par dialético objetivo/avaliação”. O estudo, que teve observação de aulas dessa disciplina, de Conselhos de Classe e análise documental, foi realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás. Os dados analisados indicaram que a avaliação consolida o papel da escola na sociedade capitalista.

Baule (2010) buscou compreender como o processo avaliativo do ensino de Ciências tem se configurado no sistema escolar nas séries finais do ensino fundamental. Foram aplicados 20 questionários a professores de Ciências de oito escolas públicas paranaenses e analisadas 187 avaliações discentes. Segundo Baule (2010), o Conselho de Classe colabora para a exclusão dos alunos, pois não avalia a aprendizagem de conteúdos.

Finalizando este grupo, Lima (2011), em estudo de caso etnográfico em uma escola oficial do Distrito Federal, buscou compreender, a partir da “ótica do diretor de uma escola de anos finais do ensino fundamental, sua ação e influência sobre as práticas avaliativas ocorridas na escola em seus três níveis: da aprendizagem, institucional e de larga escala”. Como resultado, assinala que a avaliação em seus três níveis esteve presente nos Conselhos de Classe, sendo a institucional praticada principalmente nesse Conselho.

O terceiro grupo que compõe essa categoria contempla três investigações pontuais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Lângaro (2003) desenvolveu uma pesquisa-ação para observar os movimentos “na busca da constituição de uma comunidade de aprendizagem” em uma escola municipal de Porto Alegre. Acompanhou 20 adolescentes não alfabetizados, concluintes do ensino fundamental e observou o Conselho de Classe.

Lazarotto (2006) coletou dados no Conselho para investigar como as “aulas de leitura em inglês se relacionavam com o trabalho de leitura desenvolvido numa escola da rede

pública de ensino de uma cidade do interior do oeste Catarinense”. Sua análise revelou certo distanciamento “entre o discurso normativo e as ações sociais” tanto em relação aos professores quanto em relação aos alunos.

Ainda neste grupo, Barbosa (2006) ressaltou o Conselho de Classe em suas conclusões quando analisou as práticas escolares dos anos iniciais de uma escola municipal de Porto Alegre organizada em ciclos, tendo em vista “desnaturalizar o que parece tão corriqueiro e essencial no cotidiano de tais práticas”. A autora problematizou essas práticas verificando seus efeitos especialmente na normalização “dos corpos posicionados como não-aprendentes”.

Sirino (2009) problematizou a exclusão intraescolar e procurou “identificar, descrever e analisar os atuais processos de exclusão intra-escolar, no contexto da Progressão Continuada”. Foram realizadas observações em sala de aula e em Conselhos de Classe, além de entrevistas. Foram identificados pela autora mecanismos de exclusão nas práticas pedagógicas de sala de aula e nas reuniões do Conselho de Classe, uma vez que não são dadas condições aos alunos para que tenham proveito no processo de escolarização.

Finalizando esta categoria, Nadal (2008) investigou a cultura escolar de duas escolas da rede estadual do município de Ponta Grossa, Paraná, uma de ensino fundamental e uma de ensino médio. Buscou “o desvelamento da cultura escolar, o conhecimento e compreensão da cultura de escolas públicas de educação básica e a formulação de propostas voltadas a contribuir com a tematização e transformação da cultura existente”. O Conselho de Classe foi um dos “momentos coletivos” nos quais a pesquisadora esteve inserida para a coleta de dados de campo. Além disso, atas desse Conselho, entre outros documentos, foram analisadas. Tal iniciativa metodológica é indicativa do Conselho como um espaço que propicia o reconhecimento da cultura escolar existente, bem como de possíveis movimentos instituintes de uma nova cultura.

DIVERSIDADE E DESIGUALDADE NA ESCOLA E CONSELHO DE CLASSE

As pesquisas incluídas na categoria diversidade/desigualdade analisam a inclusão escolar (3), a desigualdade na escola (1), as relações de gênero e educação (1) e a relação entre educação física, folclore e religião (1), totalizando seis trabalhos.

Os estudos sobre inclusão escolar são de Ferreira (2002b), Garcia (2002) e Eidelwein (2006). Ferreira (2002b) acompanhou sete alunos de sete turmas de educação infantil e ensino fundamental de um centro de atenção integral à criança (Caic) de Juiz de Fora, Minas Gerais, para “verificar os procedimentos adotados, adaptados ou transformados pela Instituição, ao buscar inserir alunos com deficiência”. Realizou entrevistas e observações em diversos momentos, locais e ocasiões, sendo o Conselho de Classe considerado uma dessas “ocasiões”. Com base nos dados coletados, a autora considerou que a inclusão é um “desafio superável”.

Garcia (2002) analisou as práticas escolares para verificar como “contribuem para a inclusão do sujeito com necessidades educativas especiais”. Em abordagem qualitativa, utilizou observação, entrevista e análise de documentos do aluno pesquisado e da escola. O Conselho de Classe foi apontado como uma das categorias de análise, o que demonstra sua relevância para a compreensão do paradigma da inclusão no contexto escolar.

Eidelwein (2006) observou Conselhos de Classe para verificar as concepções dos docentes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola de educação básica do Sul do Brasil sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola. A autora utilizou a análise de discurso como opção metodológica. Além da observação dos Conselhos, vinculada à compreensão das percepções presentes na representação dos professores, os dados foram coletados em entrevistas e análise documental.

A pesquisa de Paim (2003), que focou a desigualdade na escola, discutiu a relação entre capitalismo globalizado e empobrecimento. Atas dos Conselhos de Classe, além de outras estratégias de coleta de dados, foram analisadas especialmente para compreender como os conceitos obtidos por

dois grupos de alunos (um pertencente a áreas de concentração de pobreza e outro advindo de camadas médias urbanas) foram nele discutidos e justificados. O estudo de Paim indica o “aprofundamento das desigualdades no cotidiano escolar”.

As relações de gênero foram investigadas por Pereira (2008), que verificou “se os motivos pelos quais meninos e meninas são encaminhados/as à recuperação paralela são semelhantes”. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Embu, que contava com um projeto de recuperação paralela para alunos com dificuldade em leitura e escrita – Projeto Letras e Livros. Conselhos de Classe foram observados por um ano letivo e entrevistas foram realizadas. O autor concluiu que as construções sociais sobre o masculino e o feminino interferem na decisão sobre os alunos que necessitam de apoio para a aprendizagem.

Finalizando, a análise da relação entre Educação Física, folclore e religião – realizada por Silva (2008) – investigou os significados “partilhados por docentes, discentes e responsáveis de alunos no que concerne às relações e interferências das crenças religiosas nas práticas de Educação Física, quando do desenvolvimento do folclore afro-brasileiro em uma escola pública do município do Rio de Janeiro.” O autor destacou a observação das reuniões dos Conselhos de Classe, reuniões de pais e centros de estudo dos professores, concluindo que ainda existem sinais de discriminação em relação à maneira como os professores tratam da questão do legado africano.

Os dados permitem inferir que, das cinco categorias vinculadas ao Conselho de Classe nas 57 pesquisas, a que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e à instituição escolar corresponde a 42,10%, ao passo que a que se refere a processos ou princípios democráticos corresponde a 21,05%, seguida da referente às relações interpessoais, que totaliza 15,78%, e das categorias relativas ao profissional docente e à diversidade/desigualdade, que perfazem 10,52% cada uma. Internamente a elas, reafirma-se a centralidade das investigações sobre avaliação, que correspondem a 26,31% do total das 57 pesquisas, e sobre gestão democrática, que representam 12,28% desse total, indicando esses temas como os mais

vinculados à prática do Conselho de Classe, bem como uma pulverização de outros temas analisados, caracterizando sua prática como multidimensional. Os dados demonstram ainda que, nesse conjunto de 57 pesquisas, indicou-se a observação do Conselho em 23 delas e a análise documental, em sete estudos. Outros três estudos ressaltaram que houve participação do(a) pesquisador(a) no Conselho de Classe. Gravação em áudio/vídeo e a indicação do Conselho como uma das categorias de análise foram explicitadas em dois estudos cada.

SOBRE O CONSELHO DE CLASSE: SISTEMATIZANDO OS CONCEITOS E AS CONCLUSÕES EXISTENTES

Considerando-se o total dos 67 resumos analisados, verificou-se que em 16 deles estão presentes conceitos relacionados ao Conselho de Classe. Nesses conceitos, o Conselho é compreendido como espaço para os professores refletirem sobre a prática pedagógica tendo em vista a aprendizagem discente (DEBATIN, 2002); evento ordinário da escola (OLIVEIRA, 2002); dispositivo escolar que permite o funcionamento da máquina escolar enquanto instituição disciplinar (BORTOLAS, 2002); espaço institucional onde conceitos são emitidos e justificados (PAIM, 2003); atividade do cotidiano escolar (MARINHO, 2008); um dos cenários da escola (LÂNGARO, 2003); espaço de avaliação coletiva (SANTOS, 2007; NUNES, 2008; SIRINO, 2009; CABRAL, 2011); espaço de atuação ou participação na escola (LELES, 2007; TRINDADE, 2009); um dos tempos destinados à gestão do conhecimento e à formação docente (TESSARIN, 2007); espaço que favorece a participação e é determinante para a qualidade da democratização da gestão e do ensino-aprendizagem (BUCHWITZ, 2007; CAMACHO, 2010) e, ainda, espaço de avaliação coletiva com potencial para a construção ou reconstrução da proposta pedagógica (PEREIRA, 2007).

Tais conceitos referentes ao Conselho de Classe evidenciam a contradição existente, revelando uma realidade antagônica. Ele é compreendido como uma instância burocrática, vinculada a um cenário, evento ou atividade do cotidiano e, ainda, como um espaço que emite e justifica conceitos sobre

os alunos em uma instituição disciplinar, a escola. Mais positivamente, como uma prática que favorece a democratização da escola, a avaliação coletiva e a formação docente. Esses conceitos expressam a prática social relacionada ao Conselho de Classe (MARTINS, 2009) e indicam a permanência de fragilidades na prática desse Conselho, uma vez que se conservam algumas das constatações feitas por Dalben (1995) quando alerta para a existência de práticas fragmentadas, a fragilidade nas relações, a luta pelo poder, a dicotomia entre o ideal e o real e a pulverização de ideias. Ainda assim, pontos positivos também corroboram as conclusões da autora, especialmente os que se referem ao potencial pedagógico e de fortalecimento do coletivo oportunizado pelo Conselho de Classe.

Nesse contexto, são relevantes ainda as conclusões sobre o Conselho de Classe verificadas em 25 dos 67 resumos analisados. Nove delas constam das pesquisas que o tomaram como objeto central de investigação e 16, das que têm outros objetos de estudo. Assim como em relação aos conceitos existentes, pontos vulneráveis e/ou aspectos positivos foram verificados nos trabalhos encontrados na década pesquisada. As conclusões referem-se à avaliação, à gestão democrática e ao julgamento dos alunos, ocorridos no Conselho de Classe, conforme se pode verificar:

a) Sobre o caráter avaliativo do Conselho de Classe

Debatin (2002) indicou a importância do Conselho de Classe como espaço avaliativo e apontou também que a avaliação realizada no Conselho das escolas pesquisadas tem marcas de uma prática escolar tradicional. Lodi (2003) revelou a dificuldade de atuação no Conselho de Classe quando não são consideradas a concepção e a prática de avaliação das diferentes escolas. O Conselho de Classe foi questionado por Ribeiro (2005) por mostrar-se como um espaço que se reduz à verificação da aprovação ou reprovação do aluno por meio de um ditado de notas, fortalecendo a disparidade de poder entre ele e o professor.

As formas de avaliação e classificação destacadas por Barbosa (2006) em relação ao Conselho de Classe foram

apontadas porque a autora entende que promovem o destino escolar dos alunos e alunas. De forma semelhante, Sirino (2009) revelou a “persistência de mecanismos de exclusão” no Conselho de Classe e Vasconcellos (2010) ressaltou que sua prática avaliativa é decisiva para a manutenção de formas obscuras de aprovação ou reprovação dos alunos pelos docentes. Cabral (2011) enfatizou a ocorrência, no Conselho de Classe, de uma avaliação informal e não explícita da sala de aula, que contribui para a repetência e a exclusão escolar. Ainda sobre a avaliação, Baule (2010) concluiu que no Conselho de Classe não ocorre a avaliação da aprendizagem de conteúdos pelos alunos, contribuindo para sua exclusão pela não aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos.

Nos Conselhos de Classe de escolas de prestígio observados por Mandelert (2010), a autora verificou que a manutenção das médias em zonas de corte e a composição das turmas favoreceram a reprovação discente e, ainda, que na avaliação “final destaca-se a importância de um tipo específico de envolvimento familiar e a melhor adequação dos alunos das camadas médias no projeto de escolas de prestígio”.

Resultados positivos sobre o Conselho de Classe foram demonstrados por Oliveira (2002), quem destacou que foi “considerado pelo coletivo da escola (alunos, professores, equipe de direção) como a instância avaliativa mais importante da escola”. Oliveira (2004), por sua vez, indicou que a realização do Conselho, entre outros, foi um dos aspectos que significaram avanços na prática avaliativa das professoras pesquisadas. Furtado (2005) destacou que o Conselho de Classe, quando articulado a “instrumentos didáticos como: relatórios individuais, portfólios, ‘diários de bordo’, [...] utilizados de forma coordenada e concomitante, forneceram um suporte consistente ao processo reflexivo e ao redimensionamento da ação pedagógica”.

Guerra (2006) apontou transformações no Conselho após a organização colaborativa de uma planilha reflexiva. Entretanto, evidenciou também o papel centralizador do coordenador pedagógico, que “determina o resultado final do aluno sem buscar argumentos ou levar os professores à reflexão”, indicando como se dá a divisão do trabalho nesse Conselho.

Santos (2007) demonstrou como resultado que o Conselho de Classe passa por uma transição e que fortalece o trabalho coletivo, sendo uma oportunidade de reflexão que propicia práticas avaliativas mais democráticas.

b) Sobre a gestão democrática da escola e a participação no Conselho de Classe

Costa (2005) destacou o desconhecimento por parte das gestoras participantes da pesquisa acerca do Conselho de Classe como um dos meios capazes de efetivar a gestão democrática. Pereira (2006) alertou para a discrepância entre o que prevê a proposta oficial para o Conselho de Classe e como ele é implantado na prática da escola de ensino médio pesquisada. Com base na teoria da ação, concluiu que o Conselho de Classe estudado pautou-se em “referências teóricas frágeis e conflitos”.

Ainda nesse grupo, Buchwitz (2007) concluiu que a participação no Conselho de Classe “é mediada por relações de poder” reveladas na interpretação das falas existentes, mas também que essas falas são determinantes para a “ampliação da democracia” na escola. Pereira (2007) ressaltou que, apesar do esforço da direção da escola pesquisada para propiciar a participação de pais e alunos nos colegiados, ainda se verificou a prática da maioria dos professores entremeada por “representações tradicionais de cunho patrimonialista”.

Resultados positivos relacionados à participação foram destacados por Schulz (2007), quando indicou que a forma como foi construída a participação nesse Conselho possibilitou aos alunos o papel de “protagonistas de seus processos de aprendizagem”. Vargas (2008) ressaltou avanços na relação escola-comunidade e especialmente na relação escola-família pela participação desses grupos no Conselho de Classe, destacando também mudanças em aspectos como indisciplina e aprendizagem dos alunos. Ainda sobre a participação, Martins Júnior (2009) chamou a atenção para a ampliação da categorização inicialmente pesquisada por ele, apontando a constituição de saberes políticos pelas professoras investigadas, como resultado da prática da autonomia para a participação democrática nos Conselhos de Classe.

Quanto à gestão democrática, Xavier (2010) concluiu que, segundo a visão dos gestores envolvidos no estudo, a existência de órgãos colegiados, como o Conselho de Classe, constituiu-se como um avanço para as escolas que praticam a gestão compartilhada.

c) Sobre processos de julgamento dos alunos no Conselho de Classe

Silva (2005b) destacou o Conselho de Classe como uma das categorias surgidas na análise dos dados empíricos, “como instância de julgamento do aluno”. Sá Earp (2006) chamou a atenção para a legitimação do ritual da sala de aula pelo Conselho de Classe, por meio do julgamento que atribui valores morais ao juízo escolar. Finalizando as constatações deste grupo, Nunes (2008) concluiu que o Conselho de Classe funciona como instrumento para definir o tipo de aluno que é o jovem e, assim, o tipo de pessoa que ele será.

O CONSELHO DE CLASSE NAS PESQUISAS: O QUE SE PODE CONCLUIR SOBRE A DÉCADA PESQUISADA

Considerando todos os resumos analisados e a forma como apresentaram a função ou a importância do Conselho de Classe nas pesquisas empreendidas, podem-se formular as seguintes conclusões:

a) Há apenas dez estudos que investigaram especificamente o Conselho de Classe; a maioria utilizou abordagens compreensivas para apreender aspectos de seu funcionamento e de como se dá a participação dos envolvidos. Verificou-se uma lacuna quanto a investigações específicas sobre o Conselho em outras regiões do Brasil além de Sul e Sudeste, pois os programas aos quais estão vinculados esses estudos, bem como os municípios ou estados cujos dados do Conselho de Classe foram analisados nessas pesquisas, pertencem majoritariamente a essas regiões. Do ponto de vista metodológico, nesses dez trabalhos prepondera a abordagem qualitativa; em

três deles ela é associada ao estudo de caso. Para a coleta de dados predomina o uso da observação, seguida da entrevista e da análise documental. Além disso, oito dos dez estudos utilizam mais que um instrumento de coleta de dados, o que indica a percepção da complexidade da prática do Conselho de Classe.

b) Embora pouco pesquisado, verifica-se a compreensão da importância e da complexidade do Conselho pelos pesquisadores, aspecto observado com base nos dados complementares buscados nele, pois em 57 pesquisas que não o têm como foco central de estudo, ele é uma das instâncias de coleta de dados, principalmente por meio da observação e secundariamente pela análise documental. Ele também compõe alguns resultados apresentados.

c) O estudo do Conselho de Classe ou sua participação é preponderante nas pesquisas pertencentes à área da Educação (77,6% dos 67 trabalhos encontrados). Entretanto, verifica-se sua relevância para campos de estudo como Sociologia e Antropologia, Gestão e Desenvolvimento Regional, Psicologia Social e Institucional, Linguística, Psicologia, Educação Física, Ensino de Ciências e Educação Matemática, entre outros.

d) O número reduzido de estudos específicos sobre o Conselho de Classe aponta a necessidade de um avanço nas pesquisas que propicie o aprofundamento da compreensão desse órgão colegiado, de seus encaminhamentos, formas de realização, percepção pelos membros da escola, das contribuições ou dos impactos de suas decisões na comunidade escolar e não escolar, de sua articulação com os aspectos macro e microestruturais. Além disso, a efetivação de pesquisas colaborativas ou interventivas, que incidam sobre a prática, podem ser também ampliadas, pois se mostram lacunares. Essa ampliação pode ser relevante para a transformação das práticas realizadas nessa instância, favorecendo a superação das fragilidades e das contradições existentes.

e) O Conselho está vinculado a 15 pesquisas sobre avaliação e a dez trabalhos sobre gestão/gestão democrática e participação/cooperação. Sobre a formação docente e a repetência, a quatro trabalhos em cada temática. Sobre a indisciplina, o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão escolar, a três trabalhos em cada uma delas. Sobre a relação professor-aluno, a dois trabalhos. As demais problemáticas contemplam um trabalho: saberes docentes, identidade profissional do professor, relação escola-família, violência na escola, *ethos* escolar, exclusão escolar oculta, formação para a cidadania, autonomia, exclusão intraescolar, cultura escolar, desigualdade na escola, relações de gênero, relação entre Educação Física, folclore e religião. Tais achados reafirmam a centralidade dos processos avaliativos no âmbito do Conselho de Classe, o que ocorre desde sua criação. Indicam também sua vinculação aos processos democráticos de gestão da escola, pois é compreendido como um dos instrumentos para sua viabilização, tal como destacado por Dalben (1995, 2004). Os outros temas relacionados ao Conselho demonstram a ampliação da prática desse colegiado, especialmente os que se referem à formação, à construção de saberes e da identidade docente e à inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial – um processo ainda em construção. Além disso, verifica-se o entendimento sobre suas possibilidades de formação para a cidadania, possivelmente por seu potencial democrático.

f) Os conceitos explicitados sobre o Conselho de Classe indicam os antagonismos da prática, expressos na ampla concepção de sua função relacionada a aspectos burocráticos, ao fato de ser um espaço de justificação de conceitos sobre os alunos e de seu disciplinamento, mas também de avaliação coletiva e de participação. Demonstra ser um avanço em relação a outros estudos a constatação de sua percepção como espaço de reflexão sobre a prática docente, de potencial para a reconstrução da proposta pedagógica da escola e de gestão do conhecimento.

g) As conclusões existentes indicam a manutenção de práticas excludentes e conservadoras nesse Conselho, formas não justas de avaliação e classificação dos alunos, a avaliação informal da sala de aula e a legitimação de sua prática, a dificuldade docente em relação ao domínio teórico para a participação nesse colegiado, a discrepância entre a concepção oficial e a prática existente, as relações de poder que permeiam as diferentes falas.

Em outras situações constituiu um avanço para a prática avaliativa e a melhoria da relação escola-comunidade, além de ter sido importante para a reconfiguração da prática pedagógica quando associado a outras instâncias ou recursos pedagógicos. Ressaltam-se ainda o protagonismo que proporcionou aos alunos em relação à própria aprendizagem ao participarem de suas reuniões e o fato de que professoras constituíram saberes políticos, aspectos indicativos da relevância de se investir mais densamente em novas proposições e análises sobre as práticas desenvolvidas nesse Conselho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se a analisar os resumos de pesquisas discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, disponibilizados no Banco de Teses da Capes, na década de 2002 a 2011, para verificar a menção ao Conselho de Classe nesses trabalhos. O número de investigações cujo foco é o Conselho de Classe não é significativo, totalizando dez pesquisas. Entretanto, em outros 57 resumos verificou-se relação com esse órgão colegiado, seja compondo uma das instâncias de coleta de dados das pesquisas, seja por ser destacado nos conceitos e nas conclusões dos estudos realizados.

Os dados indicam que o Conselho de Classe é compreendido não apenas como uma instância com função avaliativa, sendo também articulado a ações formativas. Na condição de lócus privilegiado pelos pesquisadores para a coleta de dados de campo, foi muitas vezes observado e, com menor frequência, analisado em seus registros. O Conselho de Classe demonstrou ter um papel fundamental para a compreensão de

diversas problemáticas que envolvem a escola, o que indica a abrangência de suas possibilidades. Além disso, ao compor os resumos pela indicação de conclusões mais positivas ou em alguma medida frágeis, conforme demonstram os estudos, verifica-se que sua prática tem marcas do tradicionalismo e da exclusão, embora também se destaquem ações democráticas que impulsionam a construção de saberes políticos. A teoria existente nesses trabalhos, portanto, é a expressão da prática.

Diante do exposto, entende-se que o presente texto contribui para a compreensão da participação do Conselho de Classe nas pesquisas discentes dos programas *stricto sensu* brasileiros, bem como para a apreensão das percepções e das práticas a ele relacionadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028. Informação e documentação-Resumo-Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- _____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jan. 2014.
- CLASSE. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 163.
- CONSELHO. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 182.
- CONSILIUUM. In: FIRMINO, Nicolau. *Dicionário latino-português*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, [198-]. p. 129.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. *Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Conselho de classe. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

GOERGEN, Pedro. A divulgação da pesquisa educacional. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 25, n. 87, p. 113-127, 2012.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. XII ENDIPE.

_____. *A didática e as contradições da prática*. Curitiba: Ibpex; Papirus, 2009.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. O Conselho de Classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Conselho de classe: burocratização ou participação?*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, n. 19, p. 37-50, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Ponta Grossa, Paraná, Brasil
silmarapapi@gmail.com

ANEXO I

PESQUISAS: DOUTORADO/D., MESTRADO/M. E MESTRADO PROFISSIONALIZANTE/P.

ALVES, C. N. 2007/M. BARBOSA, M. L. P. 2006/D. BASTOS, R. L. 2007/M. BAU, L. B. 2011/ M. BAULE, V. L. G. 2010/M. BERNI, K. D. C. 2010/M. BORTOLAS, S. A. 2002/M. BUCHWITZ, T. M. A. 2007/M. CABRAL, M. J. A. 2011/M. CAMACHO, M. J. V. 2010/M. CAMPOS, P. R. I. 2010/M. CASTRO, P. A. 2006/M. CHRISTOFARI, A. C. 2008/M. COSTA, E. M. D. 2005/M. CUNHA, M. B. 2005/M. DANTAS, M. B. S. 2006/M. DEBATIN, M. 2002/M. DIAS, F. C. 2008/M. EIDELWEIN, M. P. 2006/M. FERREIRA, V. C. 2002a/M. FERREIRA, M. E. C. 2002b/D. FURTADO, N. M. R. O. 2005/D. GARCIA, C. A. A. 2002/M. GASPAS, S. D. 2004/M. GUERRA, M. G. G. 2006/M. MARTINS JÚNIOR, G. 2009/M. LÂNGARO, A. G. 2003/M. LAZAROTTO, C. A. 2006/M. LELES, M. A. 2007/M. LIMA, E. S. 2011/D. LINCH, J. P. 2002/M. LODI, O. M. 2003/M. MANDELERT, D. V. 2010/D. MARINHO, A. P. A. 2008/M. MESSER, S. 2007/M. NADAL, B. G. 2008/D. NUNES, A. L. S. 2008/M. OLIVEIRA, E. C. S. 2002/M. OLIVEIRA, A. C. L. 2004/M. PAIM, I. de M. 2003/D. PEREIRA, A. L. S. 2006/M. PEREIRA, S. T. 2007/M. PEREIRA, F. H. 2008/M. POLONIA, A. C. 2005/D. RIBEIRO, L. J. G. 2005/M. RIBEIRO, M. J. P. A. M. 2008/M. RODRIGUES, I. C. 2010/M. SÁ EARP, M. L. M. S. E. 2006/D. SANTOS, M. M. C. 2003/M. SANTOS, F. R. V. 2007/M. SANTOS, L. L. 2011/M. SCHULZ, L. 2007/M. SILVA, E. M. F. 2005a/M. SILVA, M. L. O. R. 2005b/M. SILVA, J. E. 2008/M. SILVA, A. H. 2011/D. SILVEIRA, M. A. P. 2005/M. SIRINO, M. F. 2009/D. SOUZA, N. R. S. 2006/D. TEIXEIRA, W. 2008/M. TENREIRO, M. O. V. 2002/M. TESSARIN, M. M. O. 2007/M. TINÉ, S. Z.. S. 2009/D. TRINDADE, E. F. R. 2009/M. VARGAS, M. A. S. 2008/M. VASCONCELLOS, S. S. 2010/M. XAVIER, L. N. B. 2010/P.

Recebido em: MARÇO 2014

Aprovado para publicação em: ABRIL 2015

A CORREÇÃO COMO PROCESSO AVALIATIVO: DIFERENTES PERCEPÇÕES EM DIÁLOGO

**SIMONE ARAUJO MOREIRA
MARY RANGEL**

RESUMO

A principal finalidade desta pesquisa é problematizar as percepções que professores e alunos têm dos objetivos da prática da correção dos exercícios nos cadernos de alunos do ensino fundamental I. Partiu-se, para isso, de um quadro teórico que conciliou estudos nos campos da didática e da avaliação, no intuito de compreender as relações entre os feedbacks e as regulações das aprendizagens dos alunos. Por esse viés, foi relevante, também, refletir sobre a articulação entre os saberes repetidos e os saberes construídos pelos professores. Para além de apresentar formas e concepções de origens empíricas, essas questões foram problematizadas como práticas que reclamam revisão teórica e análises mais apuradas. Trata-se, portanto, de uma investigação que permite interpretar, compreender, questionar e sugerir novos caminhos para uma prática da correção a serviço da avaliação formativa.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • AVALIAÇÃO
FORMATIVA • PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM •
DIDÁTICA.

RESUMEN

La principal finalidad de esta investigación es problematizar las percepciones que profesores y alumnos tienen de los objetivos de la práctica de la corrección de los ejercicios en los cuadernos de alumnos de la educación básica I. Por lo tanto, se partió de un cuadro teórico que concilió estudios en los campos de la didáctica y de la evaluación con el propósito de comprender las relaciones entre los feedbacks y las regulaciones de los aprendizajes de los alumnos. Desde este ángulo también fue relevante reflexionar sobre la articulación entre los saberes repetidos y los saberes construidos por los profesores. Más allá de presentar formas y concepciones de orígenes empíricos, dichas cuestiones fueron problematizadas como prácticas que demandan revisión teórica y análisis más profundos. Así, se trata de una investigación que permite interpretar, comprender, cuestionar y sugerir nuevos caminos para una práctica de la corrección al servicio de la evaluación formativa.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • EVALUACIÓN FORMATIVA • PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE • DIDÁCTICA.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to problematize the perceptions that teachers and students have of the objectives of the practice of correcting exercises in students' notebooks in elementary school I. It is, therefore, based on a theoretical framework that reconciles studies in the fields of instruction and evaluation, in order to understand the relationships between feedback and regulation of students' learning. From this perspective, it was also relevant to reflect on the articulation between knowledge repeated or constructed by teachers. In addition to presenting forms and conceptions of empirical origins, these issues were problematized as practices that demand more thorough theoretical revision and analysis. Therefore, this deals with an investigation that allows interpretation, understanding, questioning and suggestion of new paths to a practice of correction for the purpose of formative evaluation.

KEYWORDS LEARNING EVALUATION • FORMATIVE EVALUATION • TEACHING-LEARNING PROCESS • DIDACTICS.

A PRÁTICA DA CORREÇÃO COMO PROCESSO AVALIATIVO

A prática da correção de exercícios nos cadernos de alunos do ensino fundamental I precisa ser discutida como função formativa no processo de avaliação. Para tanto, é oportuno se reportar, inicialmente, a um dos conceitos que, sustentado por Perrenoud (1999, p. 78), define a avaliação formativa como “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa de regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Ao aplicar o conceito à prática, Afonso (2009) observa que tal processo formativo pode ser realizado por meio de uma pluralidade de métodos e técnicas, os quais vão desde os recursos que auxiliam o acompanhamento do professor e os registros do progresso do aluno até as diferentes formas de interação pedagógica. Também contribuindo com esse debate, Fernandes (2006, p. 29) afirma que:

A construção de uma teoria de avaliação formativa deve assentar numa sólida base de investigação empírica que nos ajude a compreender questões tais como as relações

entre as aprendizagens dos alunos e as tarefas que lhes são propostas, as relações entre o *feedback* e a regulação das aprendizagens por parte dos alunos ou as relações entre os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores e as formas como organizam e interagem a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

Partindo desses princípios, é possível afirmar que a prática da correção pode e deve ser utilizada como processo avaliativo na função formativa, pois contempla as dimensões descritas pelos autores citados nos seguintes aspectos:

- É um processo que possibilita obter informações sobre as aprendizagens dos alunos.

Por intermédio das correções, pode-se observar a natureza dos erros dos alunos como elemento que oferece pistas sobre as formas de pensar as questões propostas nas atividades. Como os alunos escrevem, o que indagam, o que respondem e como desenvolvem o pensamento são elementos essenciais para o professor conhecer melhor o aluno. Numa perspectiva construtivista do conhecimento, esses elementos situam os alunos nos diferentes estágios das estruturas operatórias (PIAGET, 2010), os quais podem ser ignorados ou favorecidos pela escola, dependendo dos métodos e das técnicas utilizadas.

- É um processo que possibilita planejar a ação dos professores na previsão das atividades (*o que vou ensinar*) e na regulação das aprendizagens (*como vou ensinar*).

A partir do conhecimento das aprendizagens dos alunos nas atividades propostas, pode-se trabalhar sobre os níveis de dificuldade e de facilidade nas elaborações das tarefas, as quais devem promover a integração dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. A regulação, quando bem conduzida, é capaz de favorecer situações de

[...] equilíbrio por autorregulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver problemas e superar crises ou desequilíbrios, por uma ação constante. (PIAGET, 2010, p. 37)

- É um processo que contribui com a interação professor-aluno, com especial destaque aos níveis do *feedback* e aos estudos de Vigotski (2007) sobre as zonas de desenvolvimento.

Nessa dimensão, a prática da correção extrapola a estreita análise da dicotomia erro/acerto. Portanto, a qualidade do *feedback* precisa estar comprometida com a conscientização dos alunos acerca das suas diferenças entre o estado real e o que pretendem alcançar. É a partir desse entendimento que os alunos podem trabalhar para reduzir ou eliminar tais diferenças. Paralelo a isso, é nas interações professor-aluno e aluno-aluno que cresce a possibilidade de avanços significativos ocorrerem. Durante uma correção em sala de aula do ensino fundamental I, a qualidade da interação entre esses sujeitos é de extrema relevância para a ocorrência de tais avanços.

No trajeto da pesquisa em campo, buscaram-se, com base na prática da correção, elementos consistentes de uma ação interativa que permaneça ao longo de todo o processo de aprendizagem. Dessa forma, consolida-se o entendimento da correção com propósito de avaliação formativa, pois, segundo Perrenoud (1999, p. 111), ela desempenha um papel de “dispositivo que favorece uma regulação contínua das aprendizagens”. Trata-se de uma modalidade que propõe, portanto, uma otimização entre a avaliação e as intervenções.

É necessário pensar as intervenções e os *feedbacks* não como forma de elevar os índices de respostas certas, mas sim no sentido de promover possibilidades de avanços do conhecimento. Durante as correções, os professores têm a oportunidade de interagir com os dados que os alunos apresentam – orais, comportamentais ou escritos –, utilizando diversos recursos. Nesse aspecto, podem ser questionadas as marcas nos cadernos feitas pelos professores, sem que tenha havido uma interação com os alunos que pudesse levá-los à compreensão do que realizaram e de como avançar.

Além disso, no tocante ao *feedback*, é oportuno considerar os estudos de Vigotski (2004, p. 143) sobre a educação dos sentimentos, quando ele afirma que “nenhuma forma

de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção”. Essa observação provoca uma reflexão sobre os impactos da prática da correção nas aprendizagens dos alunos.

Que aprendizagens são essas? As que valorizam o certo ou o errado? As que emergem das codificações dos professores por meio de marcas e comentários nem sempre compreendidos nos cadernos? As que se associam a relações de poder que se estabelecem entre quem corrige e quem “é corrigido”? As que se associam à vergonha, à dependência e ao medo? Ou, ao contrário, as que se associam à confiança, à autonomia e à elevação da autoestima?

Para exercer a prática da correção de exercícios dos cadernos dos alunos numa perspectiva formativa e construtivista, métodos e técnicas deveriam estar compatíveis com essa finalidade, garantindo o propósito de que os alunos compreendessem e adotassem, por exemplo, parâmetros de normas cultas de redação, a partir das correções, bem como parâmetros de raciocínios, conceitos e processos adequados em cada área do conhecimento.

Por fim, entende-se que as entrelinhas dessa prática, e suas complexidades, são repletas de fatores subjetivos. As formas como os professores procedem e como os alunos percebem a correção podem produzir, caso não se encaminhem com propósito formativo de contribuições às aprendizagens, uma noção equivocada sobre os objetivos que a caracterizam, já que se trata de um processo avaliativo.

DIFERENTES PERCEPÇÕES EM DIÁLOGO

Para problematizar as percepções que professoras e alunos tinham dos objetivos da prática da correção dos exercícios de cadernos do ensino fundamental I, realizou-se a pesquisa em uma escola da rede municipal de Niterói-RJ. Durante o 2º semestre de 2012, quatro professoras e 106 alunos do 2º ao 5º ano colaboraram com o projeto disponibilizando materiais, participando de entrevistas e preenchendo o questionário proposto.

As primeiras análises foram desenvolvidas a partir da compilação das respostas fornecidas pelos alunos ao ques-

tionário, o que não foi uma tarefa simples. Assim, além das respostas ao questionário, foram consideradas observações feitas durante a pesquisa. Ao término de cada aplicação, conversou-se com as professoras e, conjuntamente, foram lidas e comentadas as respostas dos alunos.

Apresentam-se os dados em termos da frequência, absoluta e relativa (%), de cada alternativa de resposta, segundo a pergunta do questionário e ano que o aluno está cursando no ensino fundamental I, nas tabelas 1, 2, 3 e 4 (1ª parte), e, em seguida, tece-se a análise (2ª parte), trazendo ao corpo do texto os referenciais teóricos nos quais buscou-se apoio. Ainda na 2ª parte, promoveu-se um cruzamento entre os dados obtidos nos questionários e alguns outros obtidos por meio das entrevistas com as professoras.

Para detalhamento, assim será apresentado tal material:

1ª parte: Tratamento dos dados

Trata-se de um esforço de sistematização metodológica. Procurou-se, aqui, tecer uma categorização com base no objetivo geral de analisar as percepções que professoras e alunos têm sobre os objetivos da correção de exercícios realizados nos cadernos durante as aulas de quatro turmas do ensino fundamental I do segundo ao quinto ano.

2ª parte: Análise

As respostas à primeira e segunda perguntas do questionário correspondem à percepção dos alunos sobre o objeto de estudo. Nesse ponto, foram confrontadas diferentes percepções – as dos alunos e as das professoras – e socializadas as respostas com as professoras, a fim de se fazer uma reflexão conjunta sobre os dados.

As respostas fornecidas para as perguntas 3, 4 e 5 evocaram reflexões acerca da questão central da pesquisa: a percepção das professoras e dos alunos. Para fazer tal análise, confrontaram-se novamente as diferentes percepções e foram trazidas das entrevistas com as professoras as respostas para a questão: *A professora percebe a correção como prática padronizada ou como prática que possibilita regular as aprendizagens dos alunos?*

Cabe ressaltar que as respostas à quarta pergunta não deram origem a uma distribuição de frequência na 1ª parte.

Acerca dela, após conversa com as professoras sobre as respostas dos alunos ao questionário, foi feita análise diretamente baseada no entendimento dos objetivos da prática da correção dos exercícios nos cadernos.

TABELA 1 - Distribuição das respostas fornecidas pelos alunos para a pergunta: “Quem corrige os seus deveres?”

QUEM CORRIGE OS SEUS DEVERES?	ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I				TOTAL	
	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO		
Total	21	22	22	25	90	100%
O próprio aluno	3	0	2	6	11	12%
Aluno e professora/pais/familiares	12	2	2	4	20	22%
A professora	6	20	18	15	59	66%

Fonte: Moreira (2012).

A resposta à primeira pergunta, “Quem corrige os seus deveres?”, contrariando as expectativas das professoras, já evidenciou a distância entre a percepção da professora e a do aluno (Tabela 1). A expectativa era a de que os alunos se mostrassem autônomos, sujeitos nas correções, apropriando-se do ato de corrigir como um momento de ensino e de aprendizagem. Porém, em vez de trazerem essas informações na esperada resposta “Eu”, os alunos delegaram primeiramente à professora essa tarefa e, depois, à mãe, ao pai e aos irmãos mais velhos. Não obstante tenham se incluído no processo, os alunos sinalizaram o reconhecimento de um saber que, superior ao deles, é capaz de, seguramente, regular suas aprendizagens e apontar o certo e o errado.

Nesse sentido, tomou-se como referência o artigo de Veiga (2011) que trata de fundamentos teóricos da demonstração didática. A autora faz considerações sobre os processos de ensino que ocorrem em laboratório e, para tanto, utiliza estudos sobre o enfoque do papel da didática a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Ela situa, então, o professor “como responsável pela escolha da forma de condução do processo de ensino” (VEIGA, 2011, p. 140), acrescentando que:

Cabe ao professor questionar não só “o quê” do conteúdo a ser ensinado, mas também “o como” se pretende ensinar esse conteúdo. É mais ainda: questionar “o quê” e “como” em função de quais interesses. Enfim, questionar sua prática pedagógica em função dos objetivos pedagógicos e sociais aos quais ele serve (VEIGA, 1989, p. 70).

Perguntar “Quem corrige os seus deveres?” aos alunos provocou uma primeira reflexão sobre a relação entre a prática pedagógica e os objetivos traçados pelas professoras. A análise de conteúdo das respostas dadas ao questionário levou a entender a questão a partir de duas vertentes de respostas com as seguintes frequências: 12% dos alunos se situam no processo de correção como sujeitos, chamando para si a responsabilidade de lidar com o próprio material e manter o nível de atenção e participação durante a atividade, enquanto 88% não se identificam nesse processo, delegando ao outro a responsabilidade e a competência para isso.

TABELA 2 - Distribuição das respostas fornecidas pelos alunos para a pergunta: “Você entende quando a correção é feita?”

VOCÊ ENTENDE QUANDO A CORREÇÃO É FEITA?	ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I				TOTAL	
	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO		
Total	21	22	22	25	90	100%
Sim	18	19	18	16	71	79%
Não	0	0	0	1	1	1%
Às vezes	3	3	4	8	18	20%

Fonte: Moreira (2012).

Para analisar as respostas fornecidas à segunda pergunta, foram cruzados os seguintes dados:

- respostas escritas pelos alunos;
- observação do momento da correção conduzida pela professora perante toda a turma, com atenção ao “como” era realizada;

- análise de conteúdo das marcas no caderno feitas pelos alunos, os quais explicaram os significados do que faziam;
- análise de conteúdo das marcas no caderno feitas pelas professoras, procurando ouvir dos alunos o significado que atribuíam a esse tipo de correção.

Partindo dos dados numéricos, verifica-se que 79% dos alunos situam-se na categoria dos que entendem quando a correção é feita e 21% na dos que não entendem (Tabela 2). Procurou-se, então, compreender, nessa distribuição, o que se descreve a seguir.

Após um momento de correção dirigida pelas professoras, aplicou-se o questionário. Enquanto a correção era feita, foi perguntado aos alunos o que estavam marcando em seus cadernos. Eles explicavam com os seguintes comentários: “*Estou marcando que errei*”, “*Estou dando o certo*” e “*Minha resposta tava incompleta*”. Ou seja, havia uma relação entre o que estava sendo feito pela professora (ou pelos colegas que iam ao quadro) e pela maioria dos alunos que acompanhavam o processo seguindo, nos cadernos, as questões abordadas.

No entanto, foi solicitada às professoras a permissão para analisar os cadernos dos alunos que não fossem aqueles que estavam em uso na correção, mas sim os que seriam da atividade seguinte e que estavam em posse delas, no armário. Assim foi feito.

Analisou-se o número de cadernos correspondente ao total de alunos por turma (106 cadernos) e, após entregá-los para que os alunos copiassem a próxima tarefa, procurou-se obter informações deles sobre as marcas feitas pelas professoras. Constatou-se que poucos alunos compreendiam na íntegra os significados dessas marcas, que consistiam em interrogações, dois traços embaixo de uma letra, risco em cima de frases e reticências seguidas de interrogações. Não ocorria o mesmo, porém, com marcas como “certo”, “errado” e “meio certo”, além dos comentários escritos, do tipo “Melhore a letra!”, “Parabéns!”, “Muito bom!” ou “Precisa caprichar mais!”. Essas marcas eram entendidas pelos alunos.

No primeiro contato com as quatro professoras, foi unânime a reação delas diante do tema da pesquisa. Disseram frases do tipo “*Ih... eu não faço aquela correção que todos estão acostumados, não!*”, ou “*Ah, mas eu não levo mais caderno para casa... tenho problema de coluna*”, ou ainda “*Olha, com as condições que trabalho aqui, não dá para fazer aquela correção, não!*”. Nesses comentários, pode-se entender que as professoras estavam se referindo à correção que fazem somente dos materiais dos alunos, sem que haja interação com eles. E, embora assim afirmassem, foi possível observar que as duas técnicas eram utilizadas: correção dirigida pela professora com a participação dos alunos e correção dos cadernos e dos exercícios realizados por eles, sem nenhum tipo de interação.

Segundo Abrahão (2008), em pesquisas que investem nos procedimentos que os professores utilizam para verificar a produção do estudante, constatam-se muitas dificuldades. A autora acrescenta ainda que “É muito forte o interesse dos professores em ter em mãos algo concreto para que possam avaliar e emitir juízo acerca da produção do estudante” (ABRAHÃO, 2008, p. 247).

O grande problema se dá nesse aspecto, uma vez que os estudantes manifestam suas aprendizagens em formas e tempos diferenciados. Se, por parte da professora, não houver um cruzamento entre a atividade¹ da correção durante as aulas e a observação direta dos cadernos, essa emissão de juízo acerca do processo de aprendizagem do aluno, por conseguinte, poderá ficar parcialmente comprometida. Avaliar uma só vertente não garante uma possibilidade de intervenção significativa na construção do conhecimento do aluno.

É importante ressaltar também que, observando os procedimentos utilizados pelas professoras, foram constatadas diferenças pontuais entre eles, as quais não se baseavam em progressão de dificuldades e não seguiam uma lógica sequencial por ano escolar – apesar de algumas professoras afirmarem que assim conduziam porque era compatível com alunos daquela idade. Por exemplo, observou-se que os alunos do 2º ano ajudavam a “corrigir” as tarefas dos colegas de sala, enquanto no 4º ano isso já não era permitido. O mesmo acontecia com os

¹ O termo “atividade” é utilizado aqui com o significado de “ações dos alunos orientadas pelos procedimentos, no sentido de (re)construírem o caminho (o método da aprendizagem) do conhecimento” (RANGEL, 2005, p. 13).

alunos do 5º ano, que, como os do 2º, trocavam material uns com os outros. O 3º ano investia mais em um movimento individual, em que cada um cuidava do seu material.

Foi possível perceber nisso uma certa confusão de ordem de estruturação lógica e sociopsicológica (RANGEL, 2005), que pode ser atribuída, também, ao fato de as professoras não discutirem em reuniões os procedimentos de correção que adotavam. Elas instituíam, por si sós, o que consideravam apropriado para aquele ano escolar; “combinavam” com seus alunos e aplicavam.

Ao se analisarem, por fim, as respostas dos alunos à segunda pergunta, não é difícil verificar o princípio da interação como fator relevante à compreensão e à aprendizagem. O fato de os alunos poderem se posicionar, perguntar e ouvir as dúvidas dos colegas e as explicações das professoras traz contribuições significativas para esse processo.

TABELA 3 – Distribuição das respostas fornecidas pelos alunos para a pergunta: “Você acha importante corrigir o dever?”

VOCÊ ACHA IMPORTANTE CORRIGIR O DEVER?	ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I				TOTAL	
	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO		
Total	21	22	22	25	90	100%
Sim	18	22	20	25	85	94%
Não	3	0	2	0	5	6%

Fonte: Moreira (2012).

No que concerne à terceira pergunta, alunos e professoras percebem a correção como uma estratégia didática de intervenção, ensino e aprendizagem. Todavia, convém destacar que, no questionário, a terceira pergunta é seguida de “Por quê?”, sendo nessa extensão de resposta que foi localizada expressiva preocupação por parte dos alunos com a relação dicotômica entre os erros e os acertos (Tabela 3).

Segundo a maioria dos alunos, é importante saber se errou ou acertou. Nessa lógica, foram observados os seguintes desdobramentos, refletidos em suas reações:

- se acertam, ficam felizes, com a autoestima elevada (a maioria);
- se erram, não gostam, pois demonstram não saber, e isto é ruim perante a turma e a professora (a maioria);
- se acertam ou erram, não se abalam, pois veem nesse processo possibilidades de aprender (a minoria).

A quarta pergunta (“Para o que serve a correção?”) apresentou certa redundância com as respostas dadas ao “Por quê?”, da terceira questão. Por esse motivo, procurou-se refletir, juntamente com as professoras, sobre essas respostas, buscando compreender como percebiam os objetivos da prática da correção.

A partir dessas informações, foi possível entender que as professoras se valem dessa estratégia didática como forma de potencializar as seguintes funções:

- de *diagnóstico*, que propicie o reconhecimento dos potenciais e das dificuldades dos alunos;
- de *regulação da aprendizagem*, em determinados momentos, e de *emancipação da aprendizagem*, nos procedimentos que adotam, procurando incentivar a autonomia intelectual dos alunos;
- de *formação*, como possibilidade de promover intervenções que favoreçam avanços nas aprendizagens e na autonomia dos alunos.

Não foram feitas referências às modalidades da avaliação sobre o ensino por parte das professoras. Na função diagnóstica, por exemplo, a conversa girou em torno das aprendizagens dos alunos, sem que houvesse, no entanto, uma consideração sobre as relações que ocorrem entre “professores, alunos, conteúdo e contexto de aprendizagem” (RANGEL, 2005, p. 14).

TABELA 4 - Distribuição das respostas fornecidas pelos alunos para a pergunta: “Depois que o dever do caderno é corrigido, ele serve para alguma coisa?”

DEPOIS QUE O DEVER DO CADERNO É CORRIGIDO, ELE SERVE PARA ALGUMA COISA?	ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I				TOTAL	
	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO		
Total	21	22	22	25	90	100%
Sim	9	18	17	24	68	76%
Não	7	1	5	1	14	16%
Não souberam responder	5	3	0	0	8	9%

Fonte: Moreira (2012).

A partir dos dados obtidos com a quinta pergunta (“Depois que o dever do caderno é corrigido, ele serve para alguma coisa?”), é possível observar que 76% dos alunos respondentes afirmaram que o dever já corrigido no caderno serve para alguma coisa (Tabela 4). Porém, após essa pergunta, foi acrescentado o termo “Explique” como forma de trazer à discussão os elementos que configuraram a expressão “alguma coisa”, na referida pergunta, de acordo com a compreensão dos próprios alunos.

As análises dessas respostas levaram a distribuir os resultados em duas categorias:

- *Categoria A* – alunos que perceberam na correção um aporte para as suas aprendizagens. De modo geral, foi possível compreender que:
 - grande parte identificou na correção já feita uma possibilidade de realizar tarefas futuras sem erros, pois teria ali a possibilidade de consultar exercícios semelhantes para “tirar as dúvidas”;
 - um segundo grupo também atribuiu à correção já feita a função de referência de estudo para as provas.
- *Categoria B* – alunos que, embora tenham dito que o dever corrigido servia para alguma coisa, essa “alguma coisa” não tinha relação direta com suas aprendizagens. Como exemplo dessa categoria, destacam-se as seguintes explicações dadas por alguns alunos:

“Sim, para as professoras saberem se a nossa letra tá bonita”.
(M., 2º ano)

“Sim, para ficar feito”. (L., 3º ano)

“Sim, para guardar no armário”. (A., do 3º ano)

“Serve para os pais entender”. (Y., do 4º ano)

“Talvez, só se a questão cair na prova”. (D., do 5º ano)

Igualmente, chama a atenção uma parcela de 24% dos alunos que externaram questões consideráveis que dão visibilidade ao universo do pensamento infantil e que devem ser objeto de estudo para as professoras do segmento do ensino fundamental I. Apresentam-se, a seguir, algumas transcrições na íntegra, a fim de que a essência das falas infantis possa ser percebida com clareza.

“Não serve porque ele é guardado no armário”. (R., do 2º ano)

“Não serve porque fica guardado na mochila”. (J., do 2º ano)

“Não, porque não vai ter mais nada pra fazer”. (G., do 2º ano)

“Não, porque quando acabamos já vamos pra outro dever”. (P., do 3º ano)

“Eu acho que não serve, porque depois que a tia corrige a gente fecha o caderno e acabou”. (A., do 4º ano)

“Não, porque depois que nós terminamos, nós não podemos desenhar na folha seguinte, que é a branca”. (R., do 5º ano)

Essas respostas, sem dúvida, têm muito a dizer sobre a necessidade da “superação da dicotomia entre o processo e o produto que, muitas vezes, se verifica na atividade de ensino-aprendizagem” (VEIGA, 2011, p. 145). A compreensão de que uma tarefa corrigida “serve para alguma coisa”, ou seja, para a aprendizagem, deveria ser o princípio da atividade, e não um fim em si mesma (Figura 1).

FIGURA 1: Ilustração produzida por uma aluna de oito anos de idade, participante da pesquisa



CONCLUSÃO: POR QUÊ? COMO? PARA QUÊ?

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2011, p. 29)

Ao refletir, com Morin (2011), acerca do contexto da pesquisa, entende-se o inesperado como aquilo que surpreende a expectativa ou a crença anterior. Para quem trabalha em sala de aula do ensino fundamental, deparar-se com dados tão impactantes sobre as percepções dos alunos a respeito da prática das correções não é nada confortável. No mínimo, convida-nos a sair do lugar já sabido.

Como afirma Morin (2011), é necessário rever teorias para que elas possam dar conta de receber o novo. E foi com base nesse princípio que, do ponto de vista metodológico, procurou-se, ao longo de toda a pesquisa, desde o levantamento até a análise dos dados, saber escutar, perceber e evitar generalizações apressadas.

No curso da pesquisa, buscou-se dar conta de realizar as análises de acordo com as questões que as orientaram. Porém, o *inesperado* também ocorreu. Durante as análises, percebeu-se a extensão dos materiais gerados e de sua riqueza em termos de potencial de exploração. Falas, comportamentos, gestos, intenções, procedimentos e registros foram as fontes que se apresentaram à nossa compreensão sobre as percepções das professoras.

Nesse cenário, os desenhos dos alunos suscitaram atenção, tamanha era sua expressividade. Essas produções tinham muito a informar sobre o entendimento que os alunos tinham da realidade, sobre como questionavam e interpretavam os fatos e os processos. Eça (2010, p. 157) advoga que, pelas características únicas de representações e de interpretações, “o desenho é uma ferramenta transversal de apropriação e manipulação da diversidade e o seu entendimento como um todo e não como a soma das suas partes”.

Salas de aula vazias com cadernos empilhados sobre a mesa da professora, alunos comemorando ao saberem que acertaram as respostas, professora sentada e o aluno se aproximando da mesa para entregar o caderno num tamanho desproporcional, todas são representações carregadas de modos de “ver” e de “sentir” a correção, em muitas de suas expressões. Esses dados merecem estudos mais apurados. São questões latentes que são carregadas como o *inesperado* e que instigam a continuar pesquisando.

Quanto às considerações finais, pode-se dizer que analisar as percepções que professoras e alunos têm acerca dos objetivos que fundamentam a prática da correção dos exercícios no ensino fundamental I é tarefa complexa. Então, iniciam-se essas considerações com sustentação na didática, afirmando que:

A didática, tal como é concebida, deveria concernir ao mesmo registro: antecipar, prever tudo o que fosse possível, mas saber que o erro e a aproximação são a regra, que será preciso retificar o alvo constantemente. Nesse espírito, a regulação não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela. (PERRENOUD, 1999, p. 111)

Nessa perspectiva, atribuir à prática da correção um valor de aporte ao ensino e à aprendizagem requer habilidade para conciliar propósitos formativos e métodos que os favoreçam. Para isso, é necessário adotar procedimentos que auxiliem as aprendizagens e, nesse sentido, o uso de *feedbacks* para superação das dificuldades.

No entanto, há que se reverem as fundamentações do ensino comprometido com as aprendizagens, se o que se pretende é corrigir como ato vinculado à avaliação formativa. Contudo, as interações nas salas de aula observadas e as correções realizadas nos cadernos dos alunos evidenciaram que ainda há uma submissão ao nível de suposições de quem observa. Existe uma distância entre as intenções e as práticas efetivas não satisfatórias, quando se pretende contribuir com as aprendizagens.

Estudo recente realizado por Gonçalves (2007) sobre a carreira das professoras do ensino fundamental I categorizou as fases dessa carreira tendo como referência a formação inicial. Aplicando-se os resultados desse estudo à pesquisa realizada, pelo tempo que possuem de magistério, as professoras colaboradoras podem ser situadas na quarta fase: a da *serenidade*. Segundo o autor, tal fase é marcada pela “satisfação de saber o que se está a fazer, acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se já, por vezes, com um certo conservadorismo” (GONÇALVES, 2007, p. 165), o que ressalta a relação entre formação inicial e formação continuada como fator fundamental para uma prática mais consciente e coerente com o propósito formativo da avaliação e da correção.

Portanto, se os espaços de discussão da escola forem aproveitados para a reflexão sobre o *porquê*, o *como* e o *para quê* da prática da correção de exercícios nos cadernos de alunos no ensino fundamental I, sem dúvida haverá ganhos expressivos. É nesse sentido que a formação continuada pode contribuir para dar visibilidade às práticas que acabam padronizadas.

Segundo os relatos das professoras entrevistadas, técnicas e procedimentos de correção não são objetos de discussão em grupo. Cada uma constrói o seu fazer a partir de suas

próprias experiências. Como disse a professora A, “*Na minha experiência, eu vejo que não discutimos sobre isso. A maneira como você faz na sala de aula, é com você*”.

Seria interessante, por exemplo, apresentar numa “roda de conversa” o que se pretende ao perguntar para a turma, numa situação de correção, “quem errou essa?” ou “todo mundo fez?”, ou ainda *o que se quer fazer e o que se faz realmente*. Como será que se sente quem errou? Por que tantos reagem “mentindo” para responder tais perguntas?

Lembrando os estudos de Vigotski (2004) sobre a educação dos sentimentos, a primeira ação educativa deveria ser a mudança daqueles estímulos com os quais está vinculada a reação. Nesse sentido, as correções e o uso dos cadernos seriam estimulantes às aprendizagens, podendo-se afirmar que, a partir do entendimento da prática da correção como processo avaliativo, há possibilidade de se estruturar o trabalho em sala de aula pensando em *por que corrigir, como corrigir e para que corrigir*.

Com essa proposta, compreende-se que observar, interagir, diagnosticar e intervir sejam ações pedagógicas a serem contempladas na prática da correção. Afinal, o aluno aprende o que é feito com ele, e não o que o mandam fazer. E o que são essas ações senão princípios amplos da avaliação formativa?

É importante voltar a ressaltar que a participação efetiva do aluno no seu processo de aprendizagem o torna sujeito ativo na produção de seu saber, considerando-se também que, para o aluno avançar em suas aprendizagens, a interação com o outro é de expressiva relevância.

Assim, numa perspectiva formativa, muito se tem a discutir sobre:

- a (in)eficácia das regulações;
- a otimização das avaliações com as intervenções;
- a qualidade dos *feedbacks*;
- os espaços de formação continuada como possibilidades de trocas, com vistas a uma coerência entre intenções e práticas construtivas.

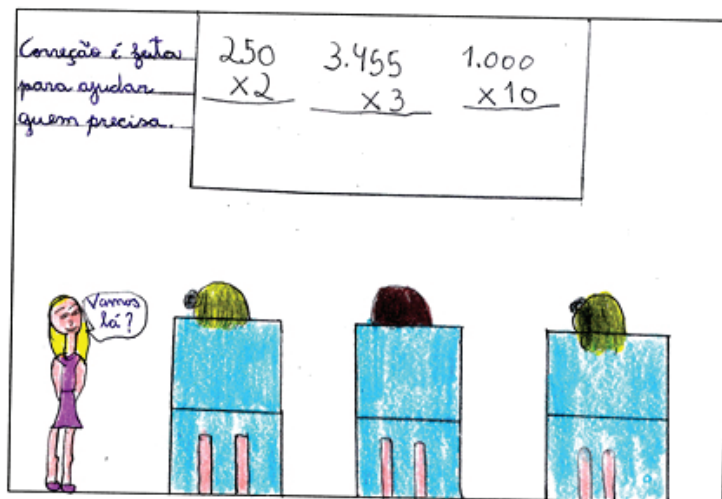
Subsequente a essa discussão, é possível sim apontar métodos e técnicas congruentes com os objetivos de uma

avaliação formativa, o que fundamenta o nosso propósito em seguir no aprofundamento de estudos sobre esse tema.

O inesperado nos invadiu de tal forma, que fez com que esta pesquisa fosse, para nós, como um ponto de partida para uma trajetória de reinvenções: reinvenção da prática, reinvenção de teorias, reinvenção do sentido do *aprenderensinaraprender*.

Assim, o diálogo da autora do desenho que segue (Figura 2) diz muito sobre a relevância da realização desse estudo.

FIGURA 2: Ilustração produzida por uma aluna de 10 anos de idade, participante da pesquisa



Finaliza-se, então, acrescentando: *E quem é que não precisa de ajuda?*

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- EÇA, T. T. Desígnios de desenho no contexto da cultura visual. *Revista Educação & Linguagem*, v. 13, n. 22, p. 153-158, jul./dez. 2010.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade de Lisboa, Portugal, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto, 2007.

MOREIRA, S. A. A prática da correção de exercícios no ensino fundamental I como processo avaliativo: Por quê? Como? Para quê? 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

PERRENOUD, P. *Avaliação*. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

RANGEL, M. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989.

_____. *Técnicas de ensino: por que não?* 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SIMONE ARAUJO MOREIRA

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Diretora Pedagógica do Colégio Salesiano Santa Rosa e Assessora Pedagógica do Colégio Lobo Torres, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

simone.moreira@salesiano.br

MARY RANGEL

Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professora Titular na Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

mary.rangel@lasalle.org.br

Recebido em: MAIO 2014

Aprovado para publicação em: JULHO 2015

ENTREVISTA

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: ENTREVISTA COM O PROFESSOR LIVIO AMARAL

CLARILZA PRADO DE SOUSA

RESUMO

Nesta entrevista, o professor Livio Amaral, que ocupou o cargo de Diretor de Avaliação da Capes no período de 2009 a 2015, aborda questões sobre a validade e fidedignidade da avaliação da pós-graduação, as críticas à visão predominantemente quantitativa do modelo de avaliação adotado, bem como da relação entre a boa produtividade dos professores, aferida por meio de sua produção bibliográfica, e a nota obtida pelos programas de pós-graduação.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • CAPES • BRASIL.

RESUMEN

En esta entrevista, el profesor Livio Amaral, que ocupó el cargo de Director de Evaluación de la Coordinación de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) en el periodo comprendido entre el 2009 al 2015, aborda cuestiones relativas a la validez e confiabilidad de la evaluación del postgrado, críticas a la visión predominantemente cuantitativa del modelo de evaluación adoptado, así como la relación entre la buena productividad de los profesores, verificada por medio de su producción bibliográfica y la nota obtenida por los programas de postgrado.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL POSTGRADO • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • CAPES • BRASIL.

ABSTRACT

In this interview, professor Livio Amaral, who held the position of Director of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Evaluation of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel] (Capes) from 2009 to 2015, addresses questions about the validity and reliability of the evaluation of graduate programs, the criticism towards the predominantly quantitative view of the evaluation model adopted, as well as the relationship between the good productivity of professors, measured through their bibliographic production, and the grade obtained by graduate programs.

KEYWORDS EVALUATION OF GRADUATE PROGRAMS • EVALUATION OF EDUCATION • CAPES • BRASIL.

APRESENTAÇÃO

Professor Livio Amaral é formado em Física, com mestrado e doutorado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo realizado pós-doutorados em Paris, na França, e em Amsterdam, na Holanda. Desde 1998, ao lado de sua carreira de docente e pesquisador, que o tornou professor titular do Departamento de Física da UFRGS, vem exercendo diversos cargos de representação, consultoria e administração na UFRGS, em agências do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério da Educação (MEC) e Fundações de Amparo à Pesquisa, bem como na Sociedade Brasileira de Física (SBF). Tem mais de 150 publicações em revistas especializadas e orientou e coorientou 31 mestres e doutores. Em 2006, recebeu a comenda da Ordem Nacional do Mérito Científico, e Grão Cruz, em 2009; em 2007 recebeu o Prêmio FAPERGS/Copesul¹ – Pesquisador Destaque na área de Física e Astronomia. A partir de 2009 até muito recentemente, exerceu o cargo de Diretor de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes). Atuando nesse cargo, professor Livio teve a oportunidade

¹ FAPERGS: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul; Copesul: Companhia Petroquímica do Sul.

de produzir uma mudança significativa no ordenamento do processo avaliativo dos Programas credenciados pela Capes. Inúmeros são os aspectos a destacar, todos norteados pelo princípio de transparência e crescente participação da comunidade de todas as áreas de conhecimento. Em particular, é preciso destacar a completa modificação do processo de coleta de dados. O desenvolvimento da Plataforma Sucupira – uma ampla plataforma de consulta aberta e em tempo real, considerada referência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) –, sob sua coordenação, modificou a concepção de coleta e organização de dados, criou as bases para que novos processos avaliativos e novos indicadores possam ser desenvolvidos. A sistematização de critérios e rotinas dos procedimentos de avaliação foi outro ponto significativo desenvolvido em sua gestão. Somente a garantia de critérios comuns e estáveis poderá assegurar e legitimar o processo avaliativo e decorrentes resultados. Finalmente, é preciso ressaltar que em sua gestão foram desenvolvidas sistemáticas avaliativas que contemplaram as áreas de humanidades, sempre discutidas e referendadas no conjunto das demais. É o caso das avaliações de livros. Considerando que nas áreas de ciências humanas, ciências sociais aplicadas e linguística, letras e artes, a produção intelectual, científica e acadêmica de professores e alunos de pós-graduação se expressa majoritariamente em livros, prof. Livio Amaral procurou apoiar o debate, a concepção e formulação de processos avaliativos que conferissem rigor crítico e efetiva operacionalidade à análise desse tipo de produção, fazendo-os equiparar-se à avaliação da produção bibliográfica expressa em periódicos.

Professor Livio Amaral (LA), gostaríamos, em primeiro lugar, de apresentar brevemente a revista *Estudos em Avaliação Educacional*. O EAE, como é também chamada, é a primeira revista brasileira dedicada ao tema da avaliação educacional. É um periódico quadrimestral, criado em 1990, como desenvolvimento da revista *Educação e Seleção* (1980-1989). Atualmente sua classificação em educação é A2.

Para o ano de 2015, a comissão editorial decidiu pela inclusão de uma nova seção neste periódico, na qual deverão ser publicadas entrevistas com especialistas e/ou responsáveis por avaliações educacionais em seus diferentes âmbitos e dimensões.

Assim, sendo um dos principais responsáveis pela reestruturação ocorrida nas políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil nos últimos anos enquanto Diretor de Avaliação da Capes, o convidamos para esta primeira entrevista do EAE.

Uma boa avaliação deve ser fidedigna e válida. A avaliação da pós-graduação promovida pela Capes pode ser considerada um processo fidedigno e válido? Quais são os dados que justificariam suas afirmações?

LA: A própria apresentação, acima, da EAE, reafirma sobejamente quão vasto, complexo e permanente é o tema – avaliação: fundamentos, conceitos e operacionalidades.

Se assim não fosse, como entender a realidade da existência da EAE desde o início dos anos 1990, e de vários outros periódicos no Brasil e no mundo sobre o tema?

Ao se acompanhar os estudos publicados na EAE, identifica-se, igualmente, que avaliação enquanto processo é necessária e obrigatoriamente uma atividade de múltiplos e variados atores com os seus vieses de fundamentos, de modelos, de ideologias, de identificações e apreensões de realidades sociais, econômicas, territoriais, etc.

Nesse contexto, a questão mais específica sobre o processo de avaliação da pós-graduação brasileira pela Capes ser fidedigno e válido deve, ao meu ver, considerar dois distintos momentos e, necessariamente, nesta ordem: modelo (concepção) e aplicação (operacionalidade).

Como modelo, pretende-se avaliar se um curso de pós-graduação em educação cumprim o objetivo básico de formar recursos humanos de alto nível (formalmente pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado) e a qualidade dessa formação. Para tanto, considera aspectos de infraestrutura física e gestão institucional, estrutura conceitual-disciplinar, áreas de concentração e linhas de pesquisa, qualificação dos docentes e aderência dos mesmos às temáticas das propostas e objetivos do programa, inserção social e, significativamente, a geração de novos conhecimentos dos professores e alunos derivados dos respectivos mestrados e doutorados.

O atual modelo considera esses aspectos com diferentes valorações quando expressa o resultado em um só e único parâmetro, no caso por uma nota trienal (agora quadrienal) entre 1 e 7.

Nos últimos anos, observa-se que existe uma boa convergência e aceitação da comunidade que esses quesitos e itens são adequados e válidos, quando se pretende fazer uma avaliação universal, ou seja, uma mesma e similar avaliação para as atuais 48 áreas de conhecimento consideradas na Capes. Porém, existe menor consenso interno em cada área e entre as diferentes áreas, seja enquanto conceitos fundamentais, seja nas evidências empíricas, quando se pretende justificar as valorações relativas dos diferentes quesitos e itens, portanto, quanto à fidedignidade e validade daquilo que vem sendo praticado.

Quando se aborda a aplicação (operacionalidade) do modelo, devemos considerá-lo da seguinte forma. Toma-se um modelo bem definido e parametrizado, que não será mais, em nada, questionado no momento da aplicação. Nesse caso a fidedignidade e validade serão tão maiores quanto mais seja possível reproduzir o resultado. Em outros termos, quando se puder chamar diferentes e independentes grupos de avaliadores que possam se apropriar rapidamente do que consiste o modelo e aplicá-lo para produzir o resultado, no caso uma nota entre 1 e 7. Quanto mais um maior número de vezes se refizer independentemente a avaliação e se chegar ao mesmo resultado, mais e mais fidedigno e válido terá sido o processo. Quando se consideram

as últimas avaliações trienais e, a cada ano, as avaliações de cursos novos (APCNs), identificamos que isso tem acontecido. Em síntese, uma vez adotado “o modelo e seus parâmetros”, ocorre uma boa reprodutibilidade e, por via de consequência, temos tido uma avaliação da pós-graduação fidedigna e válida.

Do ponto de vista político, como o senhor analisa a validade dessa avaliação?

LA: Ao longo dos últimos anos, em muitos e muitos encontros, seminários e reuniões, apresentei um quadro, dizendo que era a figura de referência e síntese da pós-graduação brasileira. Nesse quadro, se expressa o crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), mostrando quantos cursos novos foram recomendados na avaliação da Capes a cada ano.

Colocado ano a ano, desde o meio dos anos setenta até hoje, o que se observa é uma linha contínua e crescente, sem qualquer comportamento abrupto. Ou seja, não existiu um momento, ao longo dessas mais de três décadas, que tenha havido uma explosão no número de novos cursos, ou períodos de estagnação, ou, ainda, épocas de forte retração com desaparecimento espontâneo ou desativação por razões extra-acadêmicas. Em síntese, houve um monótono crescimento, sempre com qualidade assegurada pela avaliação, seja no início dos programas, seja periodicamente (já foi bianual, trienal, e agora será quadrienal).

Não existe, no meu conhecimento, durante o mesmo intervalo de tempo, outros setores e realidades da educação brasileira, em qualquer nível, que tiveram comportamento similar. Como durante essas décadas o país teve enormes mudanças políticas e de governos, pode-se afirmar que na pós-graduação tivemos uma política de estado e não de governo.

Há, na área de educação e na área de humanas em geral, uma crítica à visão demasiada quantitativa da Avaliação da Pós-Graduação/Capes. Como o senhor analisa essa questão?

LA: Essa visão que existe uma avaliação excessivamente quantitativa traz uma distorção, pois não se sustenta exatamente na realidade. Quando se considera a ficha de avaliação – que é praticamente a mesma para qualquer um dos mais de 3800 programas de pós-graduação (PPGs) em qualquer uma das 48 áreas – vemos que constam quesitos e itens sobre os aspectos mencionados acima, na segunda questão (estrutura conceitual-disciplinar, áreas de concentração e linhas de pesquisa, qualificação dos professores, etc.). Evidentemente, esses itens não comportam, por natureza intrínseca, uma avaliação quantitativa.

A avaliação da Capes avalia os Programas de Pós-Graduação ou avalia os seus professores?

LA: A avaliação da Capes, por conceito e fundamentação, é sobre os PPGs. No entanto, também aqui aparece por vezes uma certa distorção naquilo que é expresso pela comunidade. Essa distorção deriva do uso errôneo e indevido que passou a ser feito do “qualis-periódico” e da “classificação de livros”.

Esses “instrumentos de avaliação” foram elaborados com fundamentos e têm lógica somente quando aplicados na avaliação comparativa de PPGs em um bem definido período, antes trienal e agora quadrienal. É errôneo e indevido usá-los para avaliação individual de docentes e discentes em qualquer circunstância, como por exemplo, de projetos, concursos, progressões funcionais, etc. Com esse uso indevido, que ocorre cada vez com mais frequência, vê-se como consequência afirmações que a avaliação da Capes é sobre professores.

Bastaria que os professores tivessem boa produtividade para se ter um bom programa com notas 6 e 7? Sugestão: qual é a relação entre a boa produtividade dos professores, aferida por meio de sua produção bibliográfica, e a nota obtida pelos programas?

LA: As considerações na resposta da questão acima mostram que não existe relação direta entre avaliação de programas

e de indivíduos, em particular a produção de um PPGs e o desempenho individualizado dos respectivos professores e de alunos.

Qual a relação que a Avaliação da Pós-Graduação/Capes estabelece com outras avaliações educacionais de larga escala realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), como o Enade, Enem, Saeb² e a Prova Brasil?

2 Enade: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes; Enem: Exame Nacional do Ensino Médio; Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

LA: Essas outras avaliações são voltadas, essencialmente, para o ensino fundamental e médio e, portanto, não se tem relações diretas com elas e a avaliação da pós. Porém, com o fato de que a Capes passou a ter, nos anos mais recentes, ações e incidência na educação básica e formação de professores, pode-se pensar que teremos no futuro um crescente diálogo entre essas várias avaliações sistêmicas, desde ensino fundamental até a pós-graduação.

Em que partes ou aspectos o senhor considera que a avaliação da pós-graduação promovida pela Capes deveria ser aprimorada prioritariamente?

LA: Como mencionado acima, avaliação é objeto de permanente formulação e, portanto, de inevitáveis e obrigatórias mudanças, independentemente de se dizer que isso vai aprimorá-la prioritariamente, pois tal envolve juízo de valor. No entanto, estamos em momento de uma mudança muito significativa com a implementação da Plataforma Sucupira.

Em síntese, a plataforma propõe ser: um portal de consulta pública contínua e em tempo real do SNPG; um instrumento para acompanhamento e formulação de planejamentos institucionais-acadêmicos; um banco de dados e informações para diagnósticos, ações, políticas públicas, etc. de parte das agências de fomento e dos mais diferentes órgãos governamentais; um banco de dados e informações para estudos, modelagem, dissertações e teses sobre a pós-graduação; um sistema com total transparência e acessibilidade, acompanhamento e prévio conhecimento pela comunidade acadêmica sobre a correção/precisão dos dados e

informações utilizados em momentos de avaliação quadrienal e nos seminários de acompanhamento anuais.

Essa característica da plataforma passar a ser uma referência de permanente acesso público aos dados, chancelados quanto à correção, precisão e transparência, vai oportunizar um novo patamar nas formulações, nos modelos e decorrentes debates sobre a avaliação da pós-graduação brasileira. Até hoje, tínhamos várias propostas e modelos que rapidamente se esgotavam pela impossibilidade de serem aplicados sobre um mesmo conhecido e consolidado conjunto de dados. Como consequência, não se podiam ter e comparar os resultados desses modelos quando de fato aplicados na realidade. Com a plataforma, passa-se a ter essa possibilidade de rápida e imediata aplicação aos dados, para continuar a discussão sobre quais mesmo são as conclusões que um modelo produz.

Toda avaliação deve ser articulada ao processo de Tomada de Decisão. A Capes promove os processos de decisão a partir dos resultados da avaliação da Pós-Graduação (PG)? Poderia exemplificar como isso é feito?

LA: Desde que a avaliação da Capes começa a existir, nos anos sessenta, sempre ocorreu no SNPG o virtuoso círculo de avaliar, induzir, fomentar e reavaliar periodicamente. Isso determinou as decisões que resultaram novas áreas, novos PPGs, novas ênfases político-acadêmicas no SNPG.

Nos últimos anos, a Capes promoveu a expansão dos mestrados profissionais, em diferentes áreas. Como o senhor analisa a expansão desses programas? A avaliação da Capes para o mestrado profissional (MP) está estruturada por meio dos mesmos princípios e instrumentos desenvolvidos para avaliação dos programas de mestrado e doutorado acadêmico?

LA: O mestrado profissional passou a existir a partir do início dos anos 2000 e ganhou um novo impulso com uma portaria ministerial ao final de 2009, sendo que hoje temos da ordem de 550 cursos nessa modalidade.

No início, a grande maioria das propostas para MP advinha de bem consolidados grupos na pós-graduação, portanto com características e formulações próximas ao que eram os seus respectivos mestrados acadêmicos. Por outro lado, a avaliação das propostas também procurava uma base e legitimação próximas ao que ocorria no lado acadêmico, notadamente mantendo forte pontuação na produção intelectual expressa como artigos em periódicos.

E, além disso, deve-se considerar que um grande número das 48 áreas passou muitos anos sem ter mestrado profissional, ou tendo apenas um ou dois cursos na modalidade. Isso, por via de consequência, determinava a impossibilidade de comparação entre iguais e inexoravelmente levava à comparação com os acadêmicos da área.

No entanto, nas trienais de 2010 e 2013, nas áreas que já tinham um número bem significativo de mestrados profissionais, tais como Odontologia, Ensino, Administração, Engenharias, etc., foram feitas avaliações notadamente diferenciadas entre parte acadêmica e profissional, como pode ser constada nas fichas de avaliação daqueles triênios. No momento, encontram-se em curso a discussão e preparação para que no futuro as avaliações dos MPs sejam feitas totalmente separadas. Assim, teremos avaliações totalmente diferenciadas e independentes, seja quanto às datas, às comissões e quanto às pontuações relativas dos quesitos e itens.

Em nome dos avaliadores educacionais, agradecemos sua atenção e participação.

CLARILZA PRADO DE SOUSA

Pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC) e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

csousa@fcc.org.br

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Estudos em Avaliação Educacional é um periódico quadrimestral que publica trabalhos inéditos, em versão *on-line* e impressa, relacionados à temática de avaliação educacional, apresentados sob a forma de artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas, que devem ser submetidos exclusivamente ao periódico. Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos de revistas estrangeiras (com a indicação da fonte), os quais terão de passar pelo mesmo processo de avaliação dos artigos inéditos. O autor deverá apresentar a autorização da revista em que seu artigo tenha sido originalmente publicado.

São publicados artigos em português e em espanhol. Trabalhos submetidos nos demais idiomas são traduzidos para o português.

Avaliação dos originais

Os originais recebidos são previamente avaliados pelo Comitê Editorial; aqueles que não se enquadram no escopo da revista são devolvidos aos autores; os que estão adequados aos critérios do periódico são encaminhados a dois especialistas da área – avaliadores externos, membros do Conselho Editorial ou pesquisadores da Fundação Carlos Chagas – com título de doutor e filiados a instituições distintas das quais se vinculam os autores. Os especialistas realizam a avaliação de acordo com os seguintes critérios: relevância do tema para a área de estudo; consistência teórico-metodológica; pertinência e atualidade da bibliografia; clareza na exposição do objeto de estudo e na argumentação; rigor na utilização dos conceitos; pertinência, clareza e fundamentação da metodologia estatística empregada. Nesse processo de avaliação, os nomes dos avaliadores e dos autores permanecem em sigilo. No último número de cada volume, é publicado o nome de todos os pareceristas que colaboraram com a revista ao longo do ano.

Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos, informando se seu texto foi aceito, rejeitado ou se necessita de correções para publicação. O Comitê Editorial reserva-se o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas correções, caso estas não sejam atendidas a contento.

Publicação dos originais

Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir pequenas alterações formais no texto, respeitando o estilo e a opinião dos autores. Os trabalhos não poderão ser publicados em qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação em *Estudos em Avaliação Educacional*. Artigos de um mesmo autor só serão publicados com intervalo de, pelo menos, seis meses.

Autoria

Solicitam-se dos autores: nome completo (sem abreviações); vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação

(graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular e *e-mail* de contato. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado. Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

Os direitos autorais dos trabalhos publicados são reservados à revista *Estudos em Avaliação Educacional*, sob uma licença *Creative Commons*. Os pontos de vista expressos nos textos são de responsabilidade dos autores.

Para publicação do material em outros veículos, entrar em contato com: eae@fcc.org.br.

Apresentação dos originais

Para submeter um artigo à *Estudos em Avaliação Educacional*, é necessário fazer o cadastro no Portal de Periódicos da Fundação Carlos Chagas: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>>, criando *login* e senha de acesso. O autor deve acessar o sistema, clicar no link “Nova submissão” e preencher as informações necessárias nos cinco passos de submissão, a saber:

Passo 1. Iniciar submissão: preenchimento dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão (todos os itens deste campo devem ser selecionados); Declaração de direito autoral; e Comentários para o editor (caso houver necessidade).

Passo 2. Transferência do manuscrito: envio do artigo, em PDF, para avaliação. Dessa versão do artigo não devem constar quaisquer referências que permitam identificar a autoria do trabalho. Assim, é necessário excluir do artigo, além do nome dos autores, nomes das instituições e de projetos, ou mesmo alguma menção em fonte de tabela/gráfico/quadro/figura e em referência bibliográfica.

Passo 3. Metadados da Submissão (Indexação): inclusão dos dados dos autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de contribuidores e agências de fomento (se for o caso) e das referências do texto.

Passo 4. Transferência de documentos suplementares: envio do artigo, em Microsoft Word, com todas as informações de autoria. Além disso, nesta etapa da submissão, devem ser enviados tabelas, gráficos, quadros e figuras, em arquivos separados editáveis.

Passo 5. Confirmação da submissão: nesta etapa, o autor deve clicar em “Concluir submissão”.

Para acompanhar o *status* da submissão, o autor deve acessar o sistema → menu → acesso → *login* e senha. Indica-se que todos os autores estejam cadastrados no sistema. Todavia, é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores.

Todos os documentos enviados à *Estudos em Avaliação Educacional* devem ter o seguinte formato obrigatório: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; com espaçamento de 1,5 entre as linhas; sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos, páginas enumeradas (após a folha de rosto, na margem inferior à direita), fonte em Times New Roman, no corpo 12.

Artigos, relatos de pesquisa e ensaios teórico-metodológicos: não podem ultrapassar 25 páginas (incluídos os anexos).

Resenhas: devem apresentar extensão máxima de 6 páginas, contendo referência da obra resenhada, título e análise crítica que traga contribuições ao campo de estudo do trabalho em questão.

• **Títulos e subtítulos** devem ter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de resumo em português contendo no máximo 11 linhas, com o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do artigo. O espaçamento deve ser simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho. Ao final do resumo, indicar quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto.

• **Citações, remissões, notas e siglas** devem obedecer às regras da ABNT (NBR 10520, 2002). As **citações diretas** (textuais), com até três linhas, devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e número da página. Ex.: Em função desses indicadores, “chegou-se à organização de cinco grandes grupos de escolas denominadas azul, verde, amarelo, laranja e vermelho” (SÃO PAULO, 2001, p. 55).

• **Citações com mais de três linhas** deverão ser apresentadas sem aspas, com recuo de 1,25 cm a partir da margem esquerda, com espaçamento simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, em fonte Times New Roman e corpo 10, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e página. Ex.:

[...] a sofisticação técnica da avaliação nacional - que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores - apresenta-se como entrave para a compreensão; tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado. (FREITAS, 2004, p. 685)

• Na **citação de citação** deve ser empregada a expressão latina “apud” (citado por) para identificar a fonte que foi efetivamente consultada, a qual deve ter a referência completa no rodapé; e na lista de Referências incluir apenas a obra consultada (CARONE et al., 2003). Ex.: Para Watson (apud CARONE et al., 2003) [...].

• As **remissões bibliográficas indiretas** são incorporadas ao texto entre parênteses (ano). Ex.: Segundo João Barroso (2006), todos...

• As **notas explicativas** devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Devem figurar sempre no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

• As **siglas** devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

• A **metodologia estatística** empregada deve ser descrita com detalhamento que permita que os resultados possam ser replicados por um leitor com experiência no assunto que tenha acesso aos dados originais. Por outro lado, deve-se evitar o uso de linguagem excessivamente técnica, visando a apresentar a descrição metodológica com clareza suficiente para que um leitor não especializado no assunto também possa compreendê-la. Essas recomendações se traduzem, principalmente, em medidas como:

- ✓ fornecer detalhes sobre as unidades experimentais, aleatorização e procedimentos amostrais;
- ✓ descrever e/ou proporcionar acesso aos instrumentos de coleta da pesquisa;
- ✓ indicar todas as técnicas descritivas e inferenciais utilizadas, fornecendo referências bibliográficas sempre que necessário;
- ✓ apresentar os resultados quantitativos com suas respectivas medidas de incerteza (intervalos de confiança, *p-values*, etc.);
- ✓ adotar um nível de precisão na apresentação dos dados e resultados (por exemplo, número de casas decimais) padronizada e coerente com as possibilidades da pesquisa;
- ✓ utilizar recursos gráficos e tabelas sempre que esses elementos puderem facilitar a organização e síntese dos dados e a compreensão dos resultados;
- ✓ discutir a razoabilidade dos resultados obtidos e relatar possíveis limitações dos métodos empregados;
- ✓ definir os termos técnicos, os símbolos matemáticos e as siglas presentes no artigo;
- ✓ especificar os *softwares* estatísticos utilizados.

• **Tabelas, gráficos, quadros e figuras** (assim como os **títulos** e as **fontes**) devem ser apresentados no corpo do texto, e não em caixas de texto, alinhados à esquerda, em sua página correspondente, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima, em corpo 12) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, sem estarem em caixas de texto, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores, em corpo 10, alinhada à esquerda, espaço 1,5 entre linhas. As tabelas, os gráficos e os quadros devem se apresentar em *software* compatível com o ambiente Windows, de preferência em Excel, e as figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos, etc.), em arquivo com alta resolução (300 dpi), todos produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 10 cm de largura.

• **Referências de cunho bibliográfico** devem vir ao final do texto, por ordem alfabética de sobrenome do autor, e, sempre que possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Os títulos das obras devem ser apresentados em itálico. Quando houver dois ou três autores, separa-se o primeiro autor e os demais por ponto e vírgula; ultrapassando três autores, faz-se a entrada pelo autor principal (referenciado no texto) e substituem-se os outros pela expressão "et al.". Sua apresentação deve seguir as normas da ABNT (NBR 6023, 2002). A exatidão das referências e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos textos, sendo uma exigência para a publicação do trabalho.

Seguem alguns exemplos de referência:

Livros com dois ou três autores

GUINCHAT, Claire; MENO, Michel. *Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação*. 2. ed. corrig. e aum. Brasília: IBICT, 1994.

Capítulo de livro - mesmo autor

GADOTTI, Moacir. A paixão de conhecer o mundo. In: _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 58-73. cap. 5.

Capítulo de livro - autor diferente

RONCA, Antônio Carlos C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papalivros, 1980.

Artigo de periódico

CALLADO, Antônio. Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 169-174, jul./dez. 2013.

Artigo de periódico com mais de três autores

DEL BARRIO, Cristina et al. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, v. 26, n. 1, p. 63-78, 2003.

Textos on-line

LAEVERS, Ferre (Ed.). *Well-being and involvement in care settings*. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (SICs). Bruxelas: Kind & Gezin, 2008. Disponível em: <<http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

Artigo de jornal

NAVES, Paulo. Lagos andino dá banho de beleza. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

Trabalho apresentado em evento

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 1998, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 15-30.

Autor institucional, legislação e jurisprudência

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

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 206 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.: 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: Inep, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Projeto de lei n. 15, de 2003. Dá denominação à Rodovia SP-046-125, que interliga São Luiz de Paraitinga-Catuçaba-Alto da Serra. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, Poder Legislativo, São Paulo, v. 113, n. 31, p. 2, fev. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 42.822, de 20 de janeiro de 1998. *Lex*: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.62, n. 3, p. 217-220, 1998.

Verbetes de enciclopédia eletrônica e dicionário

FOULKES, H.; CARTWRIGHT, R. Sleep. In: _____. *Encyclopedia Britânica On-line*. Disponível em: <<http://www.britanica.com/bcom/eb/article>>. Acesso em: 5 fev. 2000.

Íncio. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 950.

Entrevista/Depoimento

SILVA, A. A. Mulheres no ataque: depoimento. [9 de junho, 1996]. São Paulo: *Revista da Folha de São Paulo*. Entrevista concedida a Cristiana Couto.

Teses

FERREIRA, J. L. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 2008. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

Resenha

CARONE, I. *Psicanálise fim de século. Ensaio crítico*. São Paulo: Hacker, 1998. Resenha de: FRAYZE-PEREIRA, J. A. Da possibilidade da crítica à cultura: psicanálise e filosofia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 35, n. 2, p. 403-405, 2001.

Trabalho publicado em CD/DVD

LIMA NETO, Newton. A Universidade e os trabalhadores. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 49., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Videolar, 1991. CD-ROM.

DIREITO DE RESPOSTA

Estudos em Avaliação Educacional acolhe comentário(s) a artigo publicado na revista. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente. Ambos estão sujeitos ao mesmo processo de avaliação dos demais textos. Não são aceitos comentários ou réplicas a resenhas.

.....

ASSINE A REVISTA

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Tel. (11) 3723-3084

www.fcc.org.br

