



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA EM POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO**

ANAIS

**II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E
AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA
EDUCACIONAL DA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
(LEPPE/UAEd/UFCG)**

**AVANÇOS E DESAFIOS NAS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA E
POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

10 e 11 dez. 2020

Evento *on-line*



ANAIS

**II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E
AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

E

**IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM POLÍTICA E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
POLÍTICA EDUCACIONAL DA UNIDADE ACADÊMICA DE
EDUCAÇÃO (LEPPE/UAEd/UFCG)**

**AVANÇOS E DESAFIOS NAS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO
EXTERNA E POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

10 e 11 dez. 2020

Evento *on-line*

ISSN: 22364294



A532 Anais II Seminário de pesquisa em política educacional e avaliação externa da educação básica e IX seminário de pesquisa em política e gestão da educação do laboratório de estudos e pesquisas em política educacional da unidade acadêmica de educação (LEPPE/UAE/UFCEG) / Andréia Ferreira da Silva, Jonas da Silva Rodrigues (Organizadores). - Campina Grande, 2021.

pdf.

ISSN 22364294

Referências.

1. Política e Gestão da Educação. 2. Pesquisa em Política e Gestão da Educação. 3. Políticas de Avaliação Externa e de *Accountability* da Educação Básica. I. Silva, Andréia Ferreira da. II. Rodrigues, Jonas da Silva. III. Título.

CDU 37.014.5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA ITAPIUNA SOARES DIAS CRB-15/93

COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos (PPGE/UFPE)

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva (PPGEd/UFCG)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Arlane Markely dos Santos Freire (Mestre em Educação PPGEd/UFCG)

Elizete Alves de Souza (Mestranda PPGEd/UFCG)

Isac Dimitri Pontes Nunes (Graduando Pedagogia/UFCG)

Jonas da Silva Rodrigues (Mestrando PPGEd/UFCG)

Josilene Maria de Oliveira (Mestre em Educação PPGEd/UFCG)

Liana Bastos Bezerra (Mestranda PPGEd/UFCG)

Lívia Chaves Nascimento (Graduanda Pedagogia/UFCG)

Sâmia Maria de Lima dos Santos (Mestranda PPGEd/UFCG)

APOIO

José Alisson dos Santos Freire (Graduando em Música/UFCA)

COMITÊ CIENTÍFICO

COORDENAÇÃO

Andréia Ferreira da Silva (Docente PPGEd/UFCG)

Jonas da Silva Rodrigues (Mestrando PPGEd/UFCG)

APOIO

Lívia Chaves Nascimento (Graduanda Pedagogia/UFCG)

MEMBROS DO COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Félix dos Santos (UFPE)

Prof^a. Dr^a. Andréia Ferreira da Silva (UFCG)

Prof^a. Dr^a. Angela Cristina Alves Albino (UFPB)

Prof. Dr. Elton Nardi (Unoesc)

Prof^a. Dr^a. Luciana Leandro da Silva (UFCG)

Prof^a. Dr^a. Luciane Terra dos Santos Garcia (UFRN)

Prof^a. Dr^a. Maria Ângela A. Oliveira (Rede Estadual de Ensino de Pernambuco / UFPE)

Prof^a. Dr^a. Melânia Mendonça Rodrigues (UFCG)

Prof^a. Dr^a. Rosângela Cely Lindoso (UFRPE)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. APRESENTAÇÃO..... | 10 |
| 2. PROGRAMAÇÃO..... | 12 |
| 3. RESUMOS EXPANDIDOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS..... | 14 |
| Regulação educacional por resultados: algumas convergências com orientações do banco mundial..... | 14 |
| Aline Bettiolo dos Santos | |
| Elton Luiz Nardi | |
| Uma análise exploratória da cota parte da lei de ICMS vinculada a indicadores educacionais no Ceará..... | 20 |
| Ana Gardennya Linard Sírío Oliveira | |
| Eloísa Maia Vidal | |
| Avaliação em larga escala como instrumento de regulação e a construção de um novo <i>habitus</i> professoral na perspectiva sociológica da educação de Pierre Bourdieu..... | 27 |
| Ana Gleysce Moura Brito | |
| Avanços e retrocessos da educação de jovens e adultos (EJA): um estudo bibliográfico de acordo com a meta nº 10 do Plano Nacional de Educação (PNE)..... | 32 |
| Ana Paula de Freitas | |
| Janierison Santos da Silva | |
| Luzia Cleide de Araújo Costa | |
| Considerações sobre avaliação externa no Brasil: uma análise a partir dos documentos oficiais DCNs e BNCC..... | 35 |
| Ana Paula de Freitas | |
| Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros | |
| Iasmin da Costa Marinho | |
| Sistema estadual de avaliação do Rio grande do Norte: a trajetória do programa RN APRENDE..... | 40 |
| Arécia Susã Moraes | |
| Luciane Terra dos Santos Garcia | |
| Políticas de <i>accountability</i> na educação brasileira: atuação do Governo Federal..... | 45 |
| Arlane Markely dos Santos Freire | |

| | |
|---|-----------|
| O sucateamento como política educacional: consequências para a educação pública..... | 50 |
| Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior | |
| Túlio Jander Frota Torres | |
| Sistemas municipais de avaliação no Congresso Internacional de Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará: um panorama das pesquisas publicadas entre 2014 a 2019..... | 54 |
| Bruno Layson Ferreira Leão | |
| Allan Solano Souza | |
| Hilcelia Aparecida Gomes | |
| Accountability: nova estratégia de regulação ou reforço do controle nas avaliações? | 59 |
| Bruno Layson Ferreira Leão | |
| Allan Solano Souza | |
| Hilcelia Aparecida Gomes | |
| Educação e exclusão: contextos e realidades..... | 64 |
| Cássia Gercina de Sousa Jácome | |
| Francisca Jaqueline da Silva | |
| Juana Terumi Herculano Tatsukawa | |
| Projeto Político Pedagógico: um instrumento pedagógico- administrativo..... | 70 |
| Cássia Gercina de Sousa Jácome | |
| Thaís Mikaelly da Silva Silveira | |
| Ana Kaline Bernardo de Lima | |
| Direito à educação das comunidades quilombolas: desafios e perspectivas..... | 75 |
| Cintia Letícia Bittar de A. Eufrazio | |
| Antônio Lisboa Leitão de Souza | |
| Pacto pela aprendizagem na Paraíba – SOMA: desdobramentos da avaliação externa e do monitoramento dos resultados, no trabalho docente..... | 81 |
| Elizete Alves de Souza | |
| Andréia Ferreira da Silva | |
| O ensino remoto emergencial e a política de <i>accountability</i>: tudo em nome dos resultados..... | 86 |
| Francisco Samuel de Sousa e Silva | |

Francisca Valéria de Sales Peixoto

Francisca Valéria Aguiar Ramos

Uma análise de indicadores educacionais em duas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará.....91

Isabella Maria Coelho Veloso

Keifer Fortunatti

Ruani Cordeiro de Sousa

Políticas públicas de educação do campo: uma reflexão do processo educativo em escolas campesinas.....96

Joelma Santana Reis da Silva

O Prêmio Escola de Valor na rede estadual de ensino da Paraíba.....101

Jonas da Silva Rodrigues

O direito à educação campesina mediante o processo de fechamento de escolas no campo em Solânea/PB.....106

José Euriques de Vasconcelos Neto

Antônio Lisboa Leitão de Souza

Avaliação externa no estado de Pernambuco em foco.....111

José Mawison Cândido de Lima

Ana Lúcia Félix dos Santos

O sistema de Informações da Educação de Pernambuco (siepe) e os mecanismos de controle nas escolas da rede estadual de ensino.....116

Josilene Maria Oliveira

Andréia Ferreira da Silva

Reflexões sobre o direito à educação e a pandemia: uma análise da rede pública estadual de ensino da Paraíba.....121

Liana Bastos Bezerra

Avaliação do Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) no processo de implementação do Projovem Urbano (2008-2012).....126

Maria Aparecida de Queiroz

Marcos Torres Carneiro

O brincar na educação infantil: o dito e o não dito revelando concepções.....131

| | |
|---|------------|
| Naara Queiroz de Melo | |
| Perspectivas teórico-metodológicas das pesquisas em política educacional..... | 137 |
| Noélia Carolina Silva de Melo | |
| Avaliação externa e a política de premiação na educação pública cearense: um estudo sobre o Prêmio Escola Nota Dez..... | 142 |
| Sâmia Maria Lima dos Santos | |
| Implicações do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) na gestão de escolas da rede municipal de Campina Grande (2015-2020)..... | 147 |
| Tatyana Almeida de Abreu Henriques | |
| Luciana Leandro da Silva | |
| Avaliação externa e <i>accountability</i>: estudo das produções acadêmicas no PPGEDU-UFPE e PPGE-UFPB..... | 152 |
| Viviane Rauane Bezerra Silva | |
| Noélia Carolina Silva de Melo | |
| José Mawison Cândido de Lima | |
| Ana Lúcia Felix dos Santos | |

1. APRESENTAÇÃO

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas durante o ano de 2020, em decorrência da crise sanitária mundial gerada pela pandemia de Covid-19, a partir de março, as universidades federais brasileiras buscaram formas para a manutenção da vida acadêmica. O distanciamento social, exigido como mecanismo fundamental para conter a disseminação do vírus Sars-CoV-2, impôs mudanças significativas na sociedade brasileira e nessas instituições. A suspensão das atividades presenciais conduziu a processos de realização de reuniões *on-line*, da adoção do ensino remoto, da orientação de graduandos, mestrandos e doutorandos a distância, bem como da organização de eventos virtuais, entre outros, que, mesmo não possibilitando a mesma riqueza das atividades presenciais, permitiram a continuidade da dinâmica universitária e a manutenção dos debates acadêmicos.

Na Universidade Federal de Campina Grande, não obstante o elevado número de pessoas infectadas e de mortes causadas pela Covid-19 e das limitações geradas pelas medidas de restrição social no país, atividades de ensino remoto, de pesquisa e de orientação foram mantidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFCG), o Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional deliberou pela realização virtual do **IX Seminário de Pesquisa em Política e Gestão da Educação**, vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (LEPPE). O Evento, em sua nona edição, conta com a participação de docentes, estudantes de graduação e pós-graduandos em educação da UFCG e de outras instituições de ensino superior que se interessam e pesquisam a temática.

Em 2020, a este evento foi agregada a realização do **II Seminário de Pesquisa em Política Educacional e Avaliação Externa da Educação Básica**, organizado em articulação com o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A primeira edição do evento foi realizada nos dias 5 e 6 dezembro de 2019 no Centro de Educação da UFPE e teve como objetivo aglutinar pesquisadores, pós-graduandos e graduandos, da UFCG, da UFPE e da Região Nordeste, que estudam as políticas educacionais no país e na Região, com destaque para as políticas de avaliação externa e de *accountability* na educação básica.

Em 2020, participaram do **IX Seminário de Pesquisa em Política e Gestão da Educação e do II Seminário de Pesquisa em Política Educacional e Avaliação Externa da Educação**

Básica docentes e estudantes de graduação e de pós-graduação das seguintes instituições de ensino superior do país: Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFEC CE) e Associação Naturalis Educacional, e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Os Seminários, realizados *on-line*, de 10 e 11 de dezembro de 2020, tiveram por tema os **“Avanços e desafios nas pesquisas sobre avaliação externa e políticas de *accountability* na educação brasileira”** e contaram com expositores convidados especialistas na temática. Foram submetidos, ao evento, 32 resumos expandidos para apresentarem oral, sendo aprovados 28. A seguir são apresentados a programação dos Seminários e os trabalhos selecionados pelo Comitê Científico e que compõem os Anais do evento.

A Comissão Organizadora do evento agradece a colaboração de professores e estudantes que tornaram possível a realização do **IX Seminário de Pesquisa em Política e Gestão da Educação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (LEPPE)** e do **II Seminário de Pesquisa em Política Educacional e Avaliação Externa da Educação Básica** mesmo em um momento de tantas adversidades. Agradece, também, a participação de professores, graduandos e pós-graduandos nas atividades do evento, que permitiram um debate acadêmico rigoroso e profícuo.

Que as dificuldades vivenciadas cotidianamente no enfrentamento da Covid-19 possam contribuir para o fortalecimento das universidades públicas como espaços de reflexão e de crítica à realidade existente e de construção de conhecimentos que colaborem para a superação dos graves problemas existentes na sociedade brasileira e, mais especificamente, na área da educação.

Campina Grande, dezembro de 2020.

Comissão Organizadora

2. PROGRAMAÇÃO

10 e 11 dez. 2020

Evento *on-line*

Dia: 10/12 – 5ª feira

19h às 19h30min - Abertura

19h30min às 21h30min - Conferência: Avanços e desafios das pesquisas sobre avaliação externa e políticas de *accountability* na educação básica brasileira

Conferencista: Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Unoesc)

Debatedora: Profª. Drª. Eloísa Maia Vidal (UECE)

Coordenadora: Profª. Drª. Ana Lúcia Félix dos Santos (UFPE)

Dia: 11/12 – 6ª feira

9h às 12h - Mesa redonda: A pesquisa sobre avaliação externa da educação básica e iniciativas de *accountability* nos estados da Região Nordeste

Profª. Drª. Andréia Ferreira da Silva (UFCEG)

Profª. Drª. Clarice Zientarski (UFC)

Profª. Drª. Luciana Marques (UFPE)

Profª. Drª. Luciane Terra dos Santos Garcia (UFRN)

Debatedora: Profª. Drª. Rosângela Cely Branco Lindoso (UFRPE)

Coordenadora: Profª. Drª. Luciana Leandro da Silva (UFCEG)

14h às 17h

Sessões de apresentação de trabalhos

Coordenação

Sessão 1 - Profª. Drª. Ana Lúcia Félix dos Santos (UFPE) e Arlane Markely dos Santos Freire (Mestre PPGEd/UFCEG)

Sessão 2 - Profª. Drª. Andréia Ferreira da Silva (UFCEG) e Elizete Alves de Souza (PPGEd/UFCEG)

Sessão 3 - Prof. Dr. Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN) e Jonas da Silva Rodrigues (Mestrando PPGEd/UFCEG)

Sessão 4 - Profª. Drª. Ângela Cristina Alves Albino (UFPB) e Liana Bastos Bezerra (Mestranda PPGEd/UFCEG)

As duas atividades transmitidas *online*, via Youtube, estão disponíveis para acesso, através dos seguintes *links*:

*** Conferência: Avanços e desafios das pesquisas sobre avaliação externa e políticas de *accountability* na educação básica brasileira**

Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=0CuVKbudy-Y&ab_channel=ANPAE-SE%C3%87%C3%83OCEAR%C3%81

*** Mesa redonda: A pesquisa sobre avaliação externa da educação básica e iniciativas de *accountability* nos estados da Região Nordeste**

Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=9DVKwGiuXc&ab_channel=ANPAE-SE%C3%87%C3%83OCEAR%C3%81

3. RESUMOS EXPANDIDOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS

REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: ALGUMAS CONVERGÊNCIAS COM ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL¹

Aline Bettiolo dos Santos (Unoesc)
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br
Elton Luiz Nardi (Unoesc)
elton.nardi@unoesc.edu.br

Introdução

O texto tem por objetivo refletir sobre convergências entre orientações do Banco Mundial (BM) para a educação e a tendência de regulação por resultados, a partir de um dos documentos da agência². O documento selecionado é o Relatório *Education Sector Strategy: World Bank Human Development Network* (1999)³, originado de uma das agências mais influentes no delineamento de políticas no campo educacional de vários países, entre eles o Brasil. Embora o documento não verse especificamente sobre o país, justificamos a escolha devido ao processo de reformas neoliberais estar em curso desde o final da década de 1970 e anos 1980, sendo que, no Brasil, isso ocorre desde o início dos anos 1990, de modo intensificado a partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Desenvolvimento

Apesar das forças diretivas do capital atuarem a fim de garantir a organização da economia global e sua manutenção, em conformidade com a premissa de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004), o BM tenta relativizar o peso de suas recomendações no *Education...* (1999)⁴, ao destacar que possui a missão de “ajudar países a combater a pobreza e com profissionalismo alcançar resultados duradouros” (p. 4). Além disso, anota que “assiste clientes para identificar e implementar seus próximos passos estratégicos a

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² O tema regulação por resultados vem sendo problematizado numa pesquisa maior, em processo, a partir de documentos produzidos pelo Banco Mundial, no período de 1990 a 2018.

³ Tradução livre: Estratégia do Setor da Educação: Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial (1999). Além deste documento, outros estão sendo reunidos para compor o *corpus* documental de uma pesquisa maior que está em andamento.

⁴ As traduções do documento neste trabalho são traduções livres.

fim de proporcionar a todos o acesso a uma educação de qualidade” (p. 4). Nesse sentido, o trabalho da agência, segundo as anotações no texto publicado, envolve ouvir de perto seus clientes, trazer a eles o conhecimento global do Banco para sustentar as questões particulares de cada um, mostrar onde a ajuda da instituição teve maior impacto e, assim, ao combinar as aspirações dos clientes com o próprio conhecimento da instituição em diversas áreas, são esperadas ações mais prováveis de contribuir para melhores resultados educacionais e redução da pobreza.

No entanto, o argumento de ouvir as questões dos clientes e *a posteriori* oferecer uma ajuda baseada em evidências, o que diz respeito aos estudos desenvolvidos pelo BM em escala global, privilegiando aqueles com maior impacto, sinaliza alguma contradição quando as orientações assumem o tom de dever – dever de os países ajudados (clientes) obterem melhores resultados educacionais e também o dever de reduzirem a pobreza. De acordo com o *Education...* (1999, p. 5, grifo no original), “ambos, o Banco e o cliente, devem aderir às operações e trabalhar juntos”. Outras passagens do texto seguem ilustrando o tom de obrigação a cumprir: “qualidade de ensino e de aprendizagem deve ser questão proeminente” (p. 8), “deve haver, em políticas e ações – uma implacável concentração sobre a aprendizagem” (p. 8).

Importa ressaltar que as orientações prescritas se inscrevem em um processo histórico que remonta ao período de substituição da base fordista de produção, pelo toyotismo. Ademais, esse processo envolve os princípios do neoliberalismo e reforça a ideia de não só modernizar o trabalho, mas também o Estado e sua gestão, o que repercutiu no campo educacional, no sentido de a agência se organizar para produzir consenso acerca da necessidade dessa modernização, portanto, de reformar, ajustando conforme os interesses econômicos que se apresentaram a partir do cenário de crise nos anos 1970-1980. Aqui também cabe lembrar as ideias de controle e de influência, que integram o conceito de regulação de Aglietta (2000), pois a regulação não está à margem das transformações sociais.

De um paradigma burocrático e mais focado em processos, a regulação passa a ser realizada com base no paradigma de foco nos resultados, como sinônimo de inovação. Em termos do BM, enquanto um agente regulador da educação e das políticas, ressaltamos seu envolvimento e sua preponderância na relação entre quem ajuda e quem recebe ajuda, minimizados pela ideia de realizar um trabalho em conjunto com os chamados clientes. A nosso ver, trata-se da construção de um tipo de consenso acerca do que é estabelecido como prioridade

dentro da dinâmica global e de um monitoramento de resultados em conjunto. Isto é, a agência tende a soar como instituição que pensa de modo coletivo, ocultando seu interesse particular de exercer controle sobre o campo educacional.

A partir do documento, a educação é considerada “a chave mais importante para o desenvolvimento e para o alívio da pobreza” (p. 4), aliás, o fenômeno educativo consta no rol de desafios globais, dentre eles “melhorar a qualidade do ensino, a relevância da aprendizagem e uma boa educação” (p. 4). Percebemos que o apelo da agência em relação à importância da educação na vida das pessoas se distancia da perspectiva de garantir que todas tenham igualdade de condições para se apropriar da cultura existente. O apelo se aproxima do interesse em treinar os educandos para competir em “um mundo de rápidas mudanças”. Assim, os argumentos de “oportunidades para todos”, “educação como um direito humano”, “informação para competir e prosperar”, “qualidade adequada”, “ensino de baixa qualidade”, “currículo inapropriado” e “melhora dos resultados da aprendizagem”, tendem a camuflar os interesses do BM, enquanto organismo econômico, em fazer da educação um setor capaz de responder às diferentes necessidades da economia, que se apresentam ao longo do processo histórico.

A insistência observada no documento em “melhorar a qualidade e a relevância da educação” se associa à ideia de “acesso a ensino e aprendizagem de qualidade”. Para tanto, o destaque às “parcerias produtivas”, como possibilidade de se garantir essa pretensa qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem, obscurece a ideia de compromisso coletivo acerca das questões educacionais, no sentido de envolver mais o Estado e a defesa do setor público. Diferente disso, é possível assinalarmos o crescente papel do setor privado – nomeadamente o desempenhado por fundações e empresas privadas, segundo consta no documento –, na condição de um setor com práticas exitosas, cuja lógica vai sendo transferida para a educação, sob a justificativa de melhorar a qualidade. Encontramos conexão desse debate com as reflexões de Dardot e Laval (2016, p. 290, grifo dos autores) sobre a razão neoliberal e o gerencialismo: “o postulado dessa nova ‘governança’ é que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz [...]”.

Além da ênfase às parcerias com o setor privado, como uma maneira de resolver problemas educacionais, a responsabilização individual também é enfatizada. O que fica implícito, nesse sentido, é uma retirada de cena do Estado, arquitetada ao passo que ocorre a

consolidação dos princípios neoliberais, bem como, a tendência em responsabilizar os professores pelos escores atingidos pelos educandos nas avaliações. A perspectiva do BM de individualizar a responsabilização como aposta em favor de uma responsabilização coletiva a partir da soma das individuais, tem correspondência com ideias liberais oriundas do debate de Adam Smith. A esse respeito, em um balanço da chamada doutrina liberal, Carnoy (2000, p. 37) pondera que,

[...] Smith não afirmou apenas que os vários motivos dos homens são traduzidos em um único desejo de ganho econômico. Ele acrescentou a isso o axioma fundamental de que cada indivíduo agindo em seu próprio interesse (econômico), quando colocado junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo.

Entendemos que a abordagem da ação e da responsabilização individual percebida no documento, identificadas como formas de melhorar os resultados educacionais, também encontra conexão com as reflexões de Stederoth (2017), sobre a formação ajustada. Nesse texto, o autor discute relações entre reformas da educação na Alemanha e os interesses da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em harmonizar os sistemas educacionais com a formação do capital humano. Embora a discussão trate de outro organismo internacional, ressaltamos como ponto convergente entre os receituários desta organização e do BM, a ênfase à contínua adaptação dos países em relação às políticas educativas dessas agências.

Stederoth (2017) assinala a necessidade, criada a partir das reformas, de os países ajustarem-se a uma só estratégia, qual seja, a fomentada pelos organismos econômicos. No caso das questões educacionais, reforça-se a tendência de as diretrizes estarem fundamentadas em conhecimentos estatísticos, pois propaga-se a ideia de assumir indicadores de qualidade para facilitar a comparação internacional. Ainda para o autor, “um sistema educativo assim ajustado às estruturas econômicas tem consequências diretas para o modelo e o dia a dia de nossos estabelecimentos educativos, na medida em que eles assumem, passo a passo, o caráter empresarial” (STEDEROTH, 2017, p. 497).

Considerações Finais

Conforme o disposto no *Education...* (1999) focalizado neste trabalho, destacamos que desenvolvimento não está vinculado à formação humana que faça frente à lógica capitalista. Desenvolvimento, neste caso, refere-se ao campo econômico, no sentido de que dependemos dele e, para conseguirmos alguma oportunidade no mercado, a educação se torna uma necessidade global. O seguinte trecho do documento complementa nossa observação:

Face ao aumento da globalização, avanço da democracia, inovação tecnológica, emergência de novas economias de mercado, e mudança de papéis público/privado, países precisam de mais populações altamente educadas e competentes, e indivíduos precisam de mais competências e informações para competir e prosperar (WORLD BANK, 1999, p. 8).

Em segundo lugar, a premissa “educação para as pessoas mudarem o mundo” e o destaque aos desafios globais listados pelo BM, articulam-se à lógica de resultados, potencializada a partir do influxo neoliberal e, de igual modo, ambos se articulam aos chamados modelos de regulação pós-burocráticos, cujos referenciais, conforme Barroso (2005), são o Estado avaliador e a lógica de quase-mercado. Tendo em conta o apelo à manutenção da economia de mercado, é possível inferir que a mensagem do documento neste ponto seja a seguinte: educação é para as pessoas mudarem o mundo econômico – e aqui sugerimos a ideia de desempenho e produtividade –, melhorar a qualidade do ensino, a relevância da aprendizagem e uma boa educação que atendam as demandas da economia em um período histórico específico. Nessa direção, compreendemos que a ênfase não recai em fazeres pedagógicos e formativos cuja tônica seja a de refletir criticamente acerca da dinâmica capitalista como ela se apresenta a partir da reestruturação produtiva.

Referências

- AGLIETTA, Michel. *A theory of capitalist regulation: the US experience*. Translated by David Fernbach. London-New York: Verso, 2000.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial/Out. 2005.
- CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- STEDEROTH, Dirk. Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 487-507, set./dez. 2017.
- WORLD BANK. *Education Sector Strategy: World Bank Human Development Network*. Washington, DC, 1999. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/406991468178765170/Education-sector-strategy>.
Acesso em: 11 jul. 2019.

UMA ANÁLISE EXPLORATORIA DA COTAPARTE DA LEI DE ICMS VINCULADA A INDICADORES EDUCACIONAIS NO CEARÁ

Ana Gardennya Linard Sório Oliveira
Eloísa Maia Vidal

1. INTRODUÇÃO

A busca por resultados de aprendizagem tem sido a meta de todos que se preocupam com a qualidade da escola pública brasileira associada a políticas de avaliação de larga escala implementadas em todos os níveis federativos. Como exemplo, temos a Prova Brasil, realizada pelo Ministério da Educação, que serve para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e, no caso do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaeece), criado em 1992.

A partir de 2007 o Spaeece se amplia e passa a dar suporte a uma política de responsabilização, com mecanismos de *accountability*, envolvendo uma metodologia de repasses de recursos financeiros atrelados a indicadores educacionais. Este modelo, que tem sido usado no Ceará desde 2009, é conhecido na gestão pública como “*competição administrada*”, um tipo de controle da administração pública verificado pela criação e o incentivo de uma pluralidade de prestadores de serviços públicos, de modo a fomentar uma concorrência entre os mesmos, o que favorece à melhoria da qualidade e a busca da eficiência (ABRUCIO, 2006).

Segundo Freitas (2012), um sistema de responsabilização é constituído por três elementos: testes para estudantes, a divulgação pública do desempenho da escola e a instituição de recompensas e sanções. Para o autor, as recompensas e punições formam o caráter meritocrático no Estado e municípios, mas não somente, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola consiste, em si mesma, em uma forma de premiação ou sanção. O *accountability* no contexto educacional, para Brooke e Cunha (2011), constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para a administração educacional, a escola, os professores ou os alunos.

Aproveitando-se de um regime de colaboração estado-municípios, em construção desde os anos de 1970 (VIEIRA; VIDAL; PLANK, 2019) o governo do Estado cria, a partir de 2009, uma política de responsabilização forte junto aos seus municípios. Altera as regras de distribuição da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), por meio da Lei n°

14.023/2007, de modo que sua distribuição ficou vinculada a indicadores de aprendizagem mensurados por meio do Spaece e ao Índice Qualidade Educacional (IQE) de cada município.

O rateio da cota-parte do ICMS, na lei anterior, acontecia do seguinte modo: 5% era proporcional ao tamanho da população de cada município, 12,5% era relativo a proporção dos gastos em educação sobre a receita municipal e 7,5% era distribuído equitativamente para todos os municípios. A Lei Estadual de 2007 estabelece uma fórmula para calcular a repartição da cota-parte em função de três índices: Índice de Qualidade na Educação (IQE), que responde por 18% da composição do repasse; Índice de Qualidade da Saúde (IQS), por 5%; e Índice de Qualidade do Meio Ambiente (IQM), com 2%.

Este artigo procura analisar de modo mais detalhado como é calculado o IQE e quais suas repercussões financeiras em relação aos municípios nos doze anos de vigência da lei.

2. METODOLOGIA

A metodologia é de natureza exploratória, procurando evidenciar como o desempenho dos municípios na avaliação do Spaece nos 2º e 5º anos, além do fluxo nos anos iniciais do ensino fundamental, impactam no cálculo do IQE de cada município. Para tanto, realizou-se um estudo de caso com foco em municípios mais e menos populosos, já que na lei anterior essa variável era responsável 1/5 dos 25%.

3. RESULTADOS

Com a nova lei, o percentual dos 25% de ICMS destinado a educação aumenta e passa a ser relacionado diretamente com os resultados de desempenho dos alunos no Spaece-Alfa e 5º ano do ensino fundamental. Ao associar tais resultados com recursos financeiros, o governo do estado está criando um mecanismo legal que responsabiliza a gestão municipal pelo desempenho escolar dos alunos. Tal propósito incide diretamente sobre as escolas e o trabalho de gestores e professores das redes municipais, já que a oferta de ensino fundamental é de responsabilidade integral dos municípios. Embora a lei evidencie a importância da educação, não especifica critérios para aplicação dos recursos recebidos a investimentos na educação municipal. Assim, os recursos calculados a partir do IQE são repassados para os municípios, sem condicionalidades no que se refere a seus usos.

O IQE é formado por: taxa de aprovação nas cinco primeiras séries do ensino fundamental; nota da alfabetização; evolução da nota da alfabetização; nota do ensino fundamental; evolução da nota do ensino fundamental. O cálculo é representado na fórmula abaixo:

Figura 1: Fórmula do Índice de Qualidade da Educação (IQE)

$$IQE_i = \frac{1}{3} [IQF_i] + \frac{2}{3} [IQA_i]$$

Índice de Qualidade do Fundamental

$$IQF_i = 0,2 \frac{A_i}{\sum A_i} + 0,8 \left(0,4 \cdot \frac{AP_i}{\sum AP_i} + 0,6 \cdot \frac{\Delta AP_i^N}{\sum \Delta AP_i^N} \right)$$

Índice de Qualidade da Alfabetização

$$IQA_i = 0,5 \frac{EA_i}{\sum EA_i} + 0,5 \frac{\Delta EA_i^N}{\sum \Delta EA_i^N}$$

$AP_i, EA_i = f \left(\text{Média, DP, } \frac{N_A}{N_M} \right)$

Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE

Outro fator que influencia no IQE diz respeito à melhoria efetiva do município de um ano para outro. O IQE utiliza indicadores, normatizações e um sistema de ponderação que retrata os objetivos da política estadual para educação básica, cujo principal objetivo é a promoção da equidade entre os municípios, conforme figura 2.

Figura 2: Fórmula do Índice de Qualidade da Educação (IQE)

$$IQE_i = 0,5 \cdot [IQA_i] + 0,45 \cdot [IQF_i] + 0,05 \cdot \frac{Aprov_i}{\sum Aprov_i}$$

$$AA_i = \text{média}_i \cdot \frac{N_{Al}}{N_M} \cdot (AJA_i)$$

$$AJA_i = (1 - \alpha_{1i})^3 \cdot (1 - \alpha_{2i})^3 \cdot (1 + \alpha_{3i})^2$$

$$AF_i = \text{média}_i \cdot \frac{N_{Af}}{N_M} \cdot (AJF_i)$$

$$AJF_i = (1 - \text{prof}_{1i})^2 \cdot (1 + \text{prof}_{2i})^2$$

| | | | |
|--------------------|-----|-------|---|
| IQA | 50% | 37,5% | Média transformada da alfabetização |
| | | 12,5% | Melhoria da média transformada da alfabetização com relação ao ano anterior |
| IQF | 45% | 22,5% | Média transformada do 5º ano |
| | | 22,5% | Melhoria da média transformada do 5º ano com relação ao resultado da avaliação anterior |
| Média de Aprovação | 5% | 5% | Taxa média de aprovação do 1º ao 5º ano |

Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE

Resumidamente, o cálculo do IQE abrange a alfabetização - IQA (2º ano) e ensino fundamental - IQF (5º Ano), estimulando a participação de todos os alunos matriculados e

considerando o desempenho relativo da rede pública municipal.

Com os repasses da cota parte do ICMS atrelados aos resultados da avaliação externa é perceptível a disparidade dos recursos distribuídos entre os municípios, o que leva a questionar a ideia de distribuição da receita do ICMS, com base em um critério meritocrático de desempenho, uma vez que pode gerar condições de desigualdade de oportunidades e iniquidade entre os municípios, entre escolas e até mesmo entre alunos.

O cálculo do IQE considera um ciclo de três anos. Por exemplo, para calcular o IQE 2017 levar-se-á em consideração os resultados do Spaece 2016 e 2015, cujos repasses financeiros ocorrerão em 2018. Esta forma de cálculo considera a evolução de um ano para o outro, ou seja, os resultados do Spaece de 2016 só serão colhidos financeiramente após dois anos, em 2018, como mostra o quadro 1.

Quadro 1: Explicação dos anos envolvidos no cálculo do IQE.

| Ano dos repasses financeiros | Ano do IQE | Ano do Spaece | Descrição |
|------------------------------|------------|---------------|--|
| 2017 | 2016 | 2015 | Os repasses de 2017 com base no IQE 2016, que é calculado a partir dos resultados do Spaece 2015/2014. |
| 2018 | 2017 | 2016 | Os repasses de 2018 com base no IQE 2017, que é calculado a partir dos resultados do Spaece 2016/2015. |
| 2019 | 2018 | 2017 | Os repasses de 2019 com base no IQE 2018, que é calculado a partir dos resultados do Spaece 2017/2016. |
| 2020 | 2019 | 2018 | Os repasses de 2020 com base no IQE 2019, que é calculado a partir dos resultados do Spaece 2018/2017. |

Fonte: Elaboração das autoras, 2020

Um detalhe importante desta política de repasses da cota-parte, no que se refere ao rateio dos 18% para o IQE, é o de que uma gestão municipal de quatro anos só colherá os resultados financeiros, dependendo única e exclusivamente de sua gestão, no último ano de governo.

O modelo concebido pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece) em conjunto com a Secretaria da Educação, possibilitou que no período 2009 – 2018 fossem repassados aos municípios R\$ 3,16 bilhões associados ao IQE. Para explicar a discrepância nos repasses foi feito um recorte de alguns municípios no ano de 2017, numa tentativa de analisar como se dá a divisão dos recursos. Tomou-se como referência vinte municípios, sendo 10 situados nas faixas de maiores populações e 10 nas de menores.

Figura 3: Repasses entre municípios em 2017

| Municípios | População (Hab) | Repasso IQE (RS) | IQE/Repasso Total | Repasso Total (RS) |
|-------------------------|------------------|-----------------------|-------------------|-------------------------|
| Fortaleza | 2.627.482 | 1.650.940,72 | 0,2% | 945.204.563,77 |
| Maracanaú | 224.804 | 1.644.723,55 | 0,8% | 205.149.616,71 |
| Sobral | 205.529 | 4.427.188,85 | 4,5% | 99.356.024,35 |
| Caucaia | 362.223 | 1.100.331,09 | 1,3% | 85.819.150,20 |
| Fusêbio | 52.667 | 2.872.116,33 | 4,9% | 59.037.581,88 |
| São Gonçalo do Amarante | 48.265 | 2.393.825,01 | 4,2% | 56.469.380,11 |
| Aquiraz | 79.128 | 1.261.089,29 | 2,3% | 54.249.608,88 |
| Juazeiro do Norte | 270.383 | 1.271.693,47 | 2,4% | 52.919.350,23 |
| Horizonte | 65.928 | 2.359.724,79 | 6,5% | 36.302.528,71 |
| Pacatuba | 82.824 | 1.485.230,31 | 4,4% | 33.705.663,37 |
| Sub-total 1 | 4.019.233 | 20.466.863,40 | 1,3% | 1.628.213.468,21 |
| Pacoti | 11.960 | 1.675.136,53 | 56,7% | 2.956.572,92 |
| Ibicuitinga | 12.350 | 1.396.790,42 | 47,3% | 2.955.953,90 |
| Ibaretama | 13.218 | 1.964.974,99 | 67,9% | 2.894.266,67 |
| Catarina | 20.451 | 1.624.241,88 | 56,8% | 2.861.350,67 |
| Milagres | 28.231 | 1.327.540,32 | 46,7% | 2.843.183,62 |
| Lavras da Mangabeira | 31.335 | 983.281,46 | 34,8% | 2.827.465,76 |
| Orós | 21.292 | 1.146.515,77 | 43,1% | 2.661.782,26 |
| Tejuçuoca | 18.902 | 1.513.436,34 | 57,9% | 2.613.121,49 |
| Miraima | 13.583 | 1.647.118,91 | 64,3% | 2.561.769,29 |
| Ipaumirim | 12.349 | 1.070.429,47 | 50,0% | 2.140.643,63 |
| Sub-total 2 | 183.671 | 14.349.466,09 | 52,5% | 27.316.110,20 |
| Total CEARÁ | 9.020.460 | 484.454.653,38 | 18,0% | 2.691.414.741,00 |

Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPEC

O que se constata é que a nova lei de ICMS, ao redefinir critérios meritocráticos para repasse dos 25% da cota-parte, com prioridade para os resultados obtidos nas avaliações de larga escala em educação, pode vir a ter um peso relevante no resultado final do repasse do ICMS, chegando a representar 6,5% do total em municípios com maiores populações. No caso dos municípios com menores contingentes populacionais, o peso do IQE sobre o valor total da cota-parte chega a representar 67,9% do total. No conjunto dos 10 municípios mais populosos, a média do IQE é de 1,3% do total, enquanto nos municípios menores, essa média chega a 52,5% representando mais da metade do valor total da cota-parte.

Como a lei do ICMS considera na fórmula do IQE os resultados de avaliação de desempenho obtidos no Spaee, mas não leva em conta a quantidade de alunos, os municípios com menor população possuem redes escolares menores e menos alunos matriculados nos anos avaliados (2º e 5º anos), o que torna mais fácil desenvolver iniciativas educacionais visando à melhoria dos seus resultados. Nos casos dos municípios mais populosos, as redes escolares são maiores e mais complexas, apresentando características associadas ao efeito território, especialmente nas periferias urbanas, o que dificulta ações educacionais de amplo impacto sobre o desempenho escolar de todos os alunos. A consequência disso é a grande dificuldade que tais redes escolares enfrentam em melhorar seus indicadores educacionais.

O modelo de distribuição da cota-parte do ICMS adotado pelo Ceará, diferente de outros

estados brasileiros, ao supervalorizar os resultados educacionais, que corresponde a 72% do total de recursos do ICMS arrecadados pelo estado que podem ser distribuídos aos municípios evidencia as preocupações do poder público estadual com educação, mas revela também aspectos que precisam ser levados em consideração, como o tamanho das redes escolares e indicadores associados a complexidade de gestão das escolas, uma vez que estudos e pesquisas mostram que esses aspectos tem associação com melhoria dos resultados educacionais.

4. CONCLUSÕES

Nesse período de vigência da nova lei, o rateio da cota-parte do ICMS entre os municípios tem ocorrido sem questionamentos sobre a fórmula estabelecida. Alguns municípios, especialmente os mais populosos, tem vivenciado dificuldades na melhoria dos seus resultados de desempenho nas avaliações do Spaece, e mesmos com avanços, não têm conseguido ascender a posições mais elevadas, de modo a melhorar seu IQE e chegar a valores correspondentes aos IQE dos municípios menores.

Após 10 anos de implementação dessa política cabe questionar se desigualdades, em termos de oportunidades educacionais, entre os municípios foram ampliadas e se o uso do recurso público para promover a equidade se tornou menos eficiente devido ao cálculo do rateio, que ao que parece, produz menos ganhos sociais para os grandes municípios do estado, que enfrentam problemas sociais e questões de vulnerabilidade em parcela de suas populações.

Espera-se com essa pesquisa ampliar e aprofundar o estudo sobre o tema, que é de interesse dos envolvidos na gestão da educação pública no estado do Ceará e, com a aprovação do novo Fundeb em julho de 2020, será de interesse para todos os estados da federação.

5. REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Responsabilização pela competição administrada. In: **Responsabilização na Administração Pública**, coord. Luiz Carlos Bresser-Pereira e Nuria Cunill, São Paulo: CLAD/Fundap, 2006.

BROOKE, N. e CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64, 2011.

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

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa e PLANK, David Nathan - **Política Educacional no Ceará: processos estratégicos.** Educação & Realidade. v. 44, n. 4, 2019.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO *HABITUS* PROFESSORAL NA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU

Ana Gleysce Moura Brito (SEDUC-CE)

ana.mourabrito@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A instauração da lógica gerencial na educação brasileira favoreceu a adoção de iniciativas de regulação por parte do Estado na política educacional cearense, expressas, dentre outras formas, nas avaliações em larga escala. Dado o avanço dessas iniciativas, desde a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece-, em 1992, e, de forma mais intensa, a partir da implantação da Gestão por Resultados – GpR-, em 2007, problematizar a instituição de políticas educacionais com ênfase na regulação no âmbito da educação cearense possui significativa relevância para enriquecer os debates acerca das implicações dessas políticas para a escola pública e para o trabalho docente. Para tanto, o presente trabalho objetiva discutir o papel que a avaliação em larga escala tem assumido como instrumento de regulação na política educacional cearense, contribuindo para um modelo de educação alinhado aos interesses do mercado. Em termos mais específicos, o debate aqui proposto discute de que maneira a avaliação em larga escala como dispositivo de regulação repercute no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de um novo *habitus* professoral, na perspectiva sociológica da educação de Pierre Bourdieu, que corrobora para uma lógica de educação que atenda às demandas do Capital.

2. DESENVOLVIMENTO

A reforma gerencial, em curso no Brasil e no Ceará nas três últimas décadas, introduziu os princípios da iniciativa privada no âmbito da administração pública, tais como a eficiência, a produtividade e a gestão baseada em resultados. No campo educacional, o principal instrumento adotado para a consolidação do modelo gerencial foi a avaliação educacional em larga escala (VALDEVINO, 2018). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) se constituiu como a principal iniciativa de avaliação externa em larga escala no Brasil. Criado em 1990, o Saeb é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil. O Saeb serviu como modelo

para que Estados e Municípios pudessem criar sistemas próprios de avaliação. Seguindo essa tendência, em 1992, o estado do Ceará foi um dos precursores a criar um sistema próprio de avaliação da educação básica, o Spaece.

O Spaece, que tem como público-alvo os estudantes das redes públicas estadual e municipais, objetiva fornecer subsídios para a formulação de políticas e monitoramento das redes de ensino. A prova do Spaece ocorre anualmente e tem como foco a avaliação da alfabetização – Spaece-Alfa -, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O teste avalia o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de modo a fornecer um diagnóstico situacional da escola, da gestão e da aprendizagem. (CAMARÃO; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2015).

Com a implantação do modelo de Gestão por Resultados, em 2007, inicia-se uma cultura de avaliação educacional baseada na responsabilização (*accountability*), mediante sistemas estaduais e municipais de avaliação que criam programas de premiações de escolas, docentes e discentes com base nos resultados dos testes padronizados. (ARAÚJO, 2016, p.62) Os indicadores do Ideb (determinados com base nos resultados do SAEB e em informações coletadas do Censo Escolar) passaram a promover o ranqueamento entre as escolas, além de orientar o financiamento educacional com base no desempenho dos alunos nas avaliações externas. Estudos apontam que as avaliações em larga escala vêm sendo utilizadas como dispositivo de regulação educacional, visto que os resultados, ao tornarem-se públicos, são usados como parâmetro para aferir a qualidade dos sistemas de ensino, assim como para fins de responsabilização dos atores educacionais. De acordo com Nogueira (2015), a avaliação em larga escala “pode acionar mecanismos de regulação capazes de adentrar o contexto escolar de uma forma sutil, como se compusesse a dinâmica interna da escola, influenciando processos, mas com foco nos resultados.” (NOGUEIRA, 2015, p. 31). Desse modo, a avaliação em larga escala passa a fazer parte do cotidiano escolar, assumindo papel fundamental na função reguladora do Estado.

No estado do Ceará, a adoção de iniciativas de regulação está alinhada ao modelo de Gestão por Resultados (GpR), adotado a partir de 2007. Nesse contexto, as avaliações em larga escala passaram a produzir efeitos fortes sobre os atores educacionais, uma vez que os resultados passaram a ser utilizados como parâmetro para premiar alunos e professores, bem como para promover o ranqueamento entre as escolas. O governo passa a estimular, mediante políticas de premiação, a priorização de ações voltadas aos resultados nas avaliações. Na prática, essas

políticas fomentam um clima de competição entre as escolas, os docentes e os discentes, além de promover uma reorientação das práticas pedagógicas. (CAMARÃO; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2015). Assim, as avaliações em larga escala ganharam centralidade na política educacional cearense quando o governo passou a utilizar os indicadores de desempenho dos estudantes para fins de responsabilização.

A instituição do Prêmio Escola Nota 10, criado em 2009, é expressão de uma política educacional baseada no modelo de gestão orientada para resultados. O Prêmio, baseado nos resultados do Spaece, premia escolas com base no desempenho dos alunos das turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Recebe o referido prêmio, as 150 escolas com os melhores resultados no Índice de Desempenho Escolar (IDE-Alfa; IDE- 5; IDE-9). O programa também oferece apoio financeiro às 150 escolas com os mais baixos desempenhos das turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. O valor do referido Prêmio para as 150 escolas com maior desempenho é de 2.000 reais por aluno, destinado para o pagamento de bonificação para os profissionais que contribuíram diretamente para os resultados e para ser empregado em infraestrutura, como em pequenas reformas e na compra de material didático. (ARAÚJO, 2018, P.101) O Prêmio Escola Nota 10 se constitui como política de *accountability*, uma vez que produz consequências fortes para as escolas e para os atores educacionais (ARAÚJO, 2018).

As políticas de *accountability* podem gerar consequências que, de acordo com Brooke (*apud* BONAMINO; SOUSA, 2012), podem ser caracterizadas como responsabilização branda (apenas simbólica) – políticas *low- stakes-* ou responsabilização forte (material/financeira) – políticas *high-stake*. O repasse financeiro condicionado ao desempenho dos alunos nos testes padronizados – responsabilização forte – provoca a reorientação da prática pedagógica e o estreitamento do currículo, tendo em vista que a definição dos conteúdos curriculares passa a ser orientada de acordo com as matrizes das avaliações externas. (ARAÚJO, 2018, p. 101) Assim, o processo de ensino-aprendizagem é reduzido à preparação para os testes.

A literatura aponta que a lógica produtivista corrompe o trabalho docente, uma vez que altera a forma como os professores pensam sobre o que fazem, como agem e como se relacionam com os seus pares e com os alunos. A teoria sociológica da educação de Pierre Bourdieu nos fornece elementos para a compreensão da prática docente ao formular os conceitos de *habitus* e campo. Bourdieu (1994) define *habitus* como um conjunto de valores, crenças, costumes, esquemas de pensamentos que são incorporados pelo indivíduo ao longo de sua trajetória de vida que lhe

possibilitam compreender, interpretar o mundo social e, a partir dessa interpretação, orientar suas práticas. (apud BALDINO; DONENCIO, 2014, p. 265) Segundo a teoria de Bourdieu, a prática é o produto da relação dialética entre um *habitus* e uma situação.

Tendo em vista que a prática é o resultado da relação dialética entre situação e *habitus*, compreender “a relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo é condição para seu pleno entendimento” (BOURDIEU, 1992, p.102 apud SETTON 2002, P. 63) A teoria praxiológica de Bourdieu, contrária ao determinismo das práticas, pressupõe uma relação dialética entre o sujeito, constituído de um *habitus* individual, e a estrutura de um campo socialmente determinado. De acordo com esse ponto de vista, as ações, os comportamentos e aspirações individuais são produtos da relação entre *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura. (SETTON, 2002, p. 64). Desse modo, compreende-se que o *habitus* não é algo engessado e imutável, mas um sistema de disposição construído continuamente e constantemente sujeito a transformações ao receber estímulos conjunturais de um campo.

No contexto escolar, o *habitus* professoral diz respeito ao modo de ser e agir dos docentes, que é produzido por meio de influências advindas da cultura escolar em que desenvolveu sua formação. Segundo essa concepção, as experiências, os conhecimentos e saberes incorporados pelo docente ao longo de sua trajetória de vida e profissional constituem o *habitus* professoral que vai orientar a sua prática pedagógica. A atividade docente ocorre em uma conjuntura composta por regras, prescrições e características próprias que devem ser obedecidas e incorporadas pelos professores. Por esse motivo, a prática docente forjada, ou reorientada, a partir dos estímulos e pressões de uma conjuntura configura um novo *habitus* professoral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado ao longo do texto, a avaliação em larga escala assume um papel de instrumento de regulação educacional e promove um clima de competição entre as escolas e entre os atores educacionais. Além disso, provoca a reorientação das práticas pedagógicas, reduzindo o processo educativo à preparação para as avaliações externas.

Diante do exposto, compreende-se que a lógica de educação produtivista, orientada para resultados, corrompe o sentido do que é ser professor, de qual é o papel do professor, criando um novo *habitus* professoral que contribui para um modelo de educação que se insere dentro da racionalidade econômica difundida pelo neoliberalismo.

4. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> Acesso em 10 ago. 2020.

BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, v. 25/1, p. 263-281, jan./ jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v25i1.38563> Acesso em: 28 de nov. de 2020.

CAMARÃO, Virma do Carmo; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. Política da gestão por resultados na educação cearense (1995 - 2014). **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 369-391, Jul/Dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Prof.Ana/Downloads/CAMARORAMOSALBUQUERQUE.pdf> Acesso em 17 de ago. de 2020.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/ACRE**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 260. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.20, pp.60-70. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005> Acesso em 26 de nov. de 2020.

VALDEVINO, Felipe Gonçalves. **Políticas de accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. Dissertação de mestrado (mestrado em Educação) - Campina Grande, 2018.

AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DE ACORDO COM A META Nº 10 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Ana Paula de Freitas (UERN)

E-mail: anafrts18@hotmail.com

Janierison Santos da Silva. (UERN)

E-mail: nieri_janierison@hotmail.com

Luzia Cleide de Araújo Costa (UERN)

E-mail: luzia.cleide13@outlook.com

INTRODUÇÃO

O Ensino para Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, faz parte das Metas do Estado brasileiro de erradicação do analfabetismo e também assegura um direito garantido na Constituição de oferecer educação para todos indistintamente. O público do EJA são pessoas cuja a faixa etária não se adequa mais ao ensino fundamental ou médio e necessitam de uma complementação escolar. De acordo com ROMANZINI (2011, p. 2):

Com o EJA objetiva-se suprir uma situação de carência. Ou seja, compensar de alguma forma uma qualidade de instrução, ainda que essa compensação se estruture muitas vezes de forma meramente burocrática. Considerando os ideais presentes nos receiptuários do EJA, tanto por parte do Estado como parte das propostas iniciais centradas em Paulo Freire sobre essa modalidade de ensino, há uma distância considerável entre esses ideais e o que ocorre na prática.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo realizar um estudo crítico-reflexivo acerca dos avanços e retrocessos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo também a educação profissionalizante de acordo com a meta nº 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) que é a de “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (PNE, 2014):

Para isso realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico consultando textos, artigos científicos, e o site do Plano Nacional de Educação (PNE), dialogando especificamente, com as estratégias da meta 10 que assume o público de jovens e adultos em defasagem de idade certa.

DESENVOLVIMENTO

Para o cumprimento dessa meta com êxito, são exigidas condições de infraestrutura e profissionais preparados para atuar na modalidade integrada, isso requer investimentos financeiros e todos os entes colaboradores (Município, Estado e União). Contudo, a realidade se apresenta bem diferente, pois nas redes municipais, é grande a dificuldade de se encontrar vagas destinadas a educação profissional, e dessa forma, se faz necessário buscar alternativas de unir a formação geral a formação profissional. Também podemos destacar a real situação de 11 estados do país em que a EJA e a EP se localizam em secretarias diferentes, dificultando a oferta de um ensino médio que integre a educação profissional.

Baseado em (Retratos da Escola, 2014) outro ponto de entrave na execução dessa meta é que os alunos trabalhadores não conseguem frequentar cursos integrados devido a própria necessidade de sobrevivência e a de seus dependentes, já que precisam trabalhar para garantir o sustento de ambos. Seria necessário então um currículo que se adapte à realidade do aluno trabalhador e amplie sua formação, articulando o conhecimento acumulado pela humanidade em forma de conhecimento científico aos saberes cotidianos dos educandos adquiridos nas suas relações culturais e materiais de existência. Para Alvarenga (2016, p.133):

PNE, em sua meta de nº 10, estratégia 10.11, no que diz respeito à integração entre EJA e Educação Profissional é categórico quando vislumbra a implementação de “mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Na prática o que ocorre é bem distante do que está escrito na lei, pois nem sempre os currículos são elaborados de acordo com a realidade dos estudantes, e sim, são impostos de maneira vertical e os sujeitos que se adequem. Alvarenga (2016, p. 134) ainda afirma:

Durante a tramitação do PL na casa legislativa, as críticas sobre os enunciados das metas foram vocalizadas, tanto no documento relatório elaborado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2011 – ao assinalarem que o PL não refletiu sobre o conjunto das decisões da CONAE/2010, quanto pelos pesquisadores reunidos no 3º Seminário de Educação Brasileira (SEB), cujo tema, “Plano Nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos”, resultou na sistematização de críticas que demandaram proposição e/ou supressão de emendas ao projeto.

Mais uma vez ressalta-se a implementação de políticas verticais, onde as decisões finais não levam em conta o que é decidido pelas conferências regionais, como o CONAI de 2011, que falou que as decisões da ANPED não foram ouvidas, e com isso, os núcleos locais sentem os impactos das políticas, dão opiniões de como serem implementadas e na hora de colocar nas leis, eles não levam isso em consideração e não faz o planejamento adequado com a realidade dos municípios.

CONCLUSÕES

De modo geral, pudemos compreender que na teoria, as propostas da EJA são bastante proveitosas e remetem a uma educação de qualidade, capaz de educar de maneira eficaz os jovens e adultos, voltando-os para o mercado de trabalho com a educação profissional. Porém, na prática nada disso é aplicado, são muitas as dificuldades encontradas para executar as medidas planejadas, principalmente no que se refere a recursos. Se pode afirmar que a EJA está sendo cada vez mais esquecido para poupar gastos.

Por outro lado, de acordo com a nossa realidade, a qual possui um conjunto de crises sociais e econômicas, os fóruns EJA, unidos aos movimentos que defendem a democracia e a educação pública gratuita e laica, se apresentam em uma luta contra o autoritarismo, conservadorismo e a privatização da educação e dos direitos sociais de modo geral.

Não podemos realizar uma conclusão sobre essa abordagem, visto que as propostas atuais para a EJA estarão sendo válidas até o ano de 2024, no entanto conseguimos compreender que a atual situação não é consideravelmente boa e não se adequa ao padrão dos alunos, sendo insuficiente para garantir uma educação de qualidade para os jovens e adultos do nosso país.

REFERÊNCIAS

ROMANZINI, Beatriz. **EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?** 2011. Disponível em:

<<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>> Acesso em: 06 de dezembro de 2018.

ALVARENGA, Maria Soares de. **A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil.** 2016.

Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2434/1326>> Acesso em: 17 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 06 de dezembro de 2018.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. **Dossiê. PNE 2014-2024: desafios para a Educação Brasileira.** 2014.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DCNs e BNCC

Ana Paula de Freitas (UERN)

E-mail: anafrts18@hotmail.com

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros (UERN)

E-mail: mariaeduardadeoliveirabm@gmail.com

Iasmin da Costa Marinho (UERN)

E-mail: iasmincostamarinho@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho em tela é recorte de uma pesquisa maior de monografia, intitulada “A avaliação da aprendizagem sob a perspectiva dos alunos do ensino fundamental: retratos em vertigem” que está sendo produzida no âmbito do Projeto de Extensão UERN vai à escola, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A partir dos estudos realizados, foi possível compreender que existem diversas concepções e significados sobre avaliação. Dessa forma, houve a necessidade de especificar melhor este termo e, assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar a dimensão da avaliação externa no Brasil, de acordo dos seguintes documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN’s).

Sendo assim, é importante abrir espaço para refletir e analisar de qual forma estes documentos oficiais norteiam os percursos profissionais dos sujeitos que compõem a educação ao abordar esta temática. Dessa forma, é relevante realizar uma análise comparativa levando em consideração o estudo desses documentos já referenciados. Portanto, a metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, em que foi realizado uma análise documental, a partir dos documentos oficiais já citados anteriormente.

DISCUSSÕES SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS: DCN’S E BNCC

Inicialmente, a concepção de avaliação trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN’s) parte do princípio de que a avaliação da aprendizagem é um meio de proporcionar a evolução dos alunos, ao passo que afirma a importância de compreender a qualidade escolar como qualidade social, visto que é possível alcançar essa qualidade com o suporte de todos os indivíduos que fazem parte da escola e seu entorno social. Desse modo, a

avaliação realizada no âmbito da sala de aula é entendida como um tipo de auxílio, que possibilita uma aprendizagem muito mais significativa, amenizando a realidade de classificação e punição que existe no contexto avaliativo. A partir desse fato, surge o questionamento acerca de como as avaliações externas possuem espaço nesse documento e como são feitas as discussões em torno desse termo.

Ao consultar o documento da DCN's, é possível perceber que o termo avaliação está presente no total de 367 vezes, sendo esta uma quantidade bastante elevada. Por isso, é necessário realizar um recorte para que o termo avaliação seja abordado com base em aspectos educacionais, visto que muitas vezes a palavra é utilizada em contexto diferentes do objetivo desta pesquisa. Sendo assim, são levadas em consideração os trechos do documento que tratam da temática de forma mais específica, sendo este o critério de inclusão.

Por outro lado, ao analisar de qual maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as avaliações, é possível perceber que, diferentemente das DCNs, a palavra avaliação pode ser encontrada 40 vezes. No entanto, boa parte delas não está referida à avaliação em suas dimensões educacionais, mas sim em relação às habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Assim, percebe-se que não encontra-se nenhum tópico ou subtópico que aborde de forma única as avaliações, de modo que não fica explícito os seus tipos, nem como podem ser desenvolvidas no espaço escolar. Apesar disso, torna-se relevante realizar discussões acerca do que percebe-se em torno das análises feitas de acordo com a BNCC sobre as avaliações, tendo em vista que este documento menciona aspectos no tocante às avaliações externas, que caracteriza-se como objeto desse estudo.

Ao abordar questões referentes aos fundamentos pedagógicos, a BNCC demonstra preocupar-se com o desenvolvimento das competências. Verifica-se também uma preocupação semelhante no que se refere a programas internacionais de avaliação, tais como o Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Levando isso em consideração, percebe-se que nas poucas vezes que o documento trata sobre avaliação o destaque predomina sobre as avaliações em larga escala.

Sobre as avaliações externas, as DCNs trazem sua concepção ao destacar que os resultados avaliativos precisam estar contemplados no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições e, dessa forma, colaborar para que a escola seja capaz de compreender a qualidade

do aprendizado dos discentes. No entanto, é relevante ressaltar que, boa parte das vezes, a atenção para essas avaliações em larga escala estão voltadas apenas seus resultados que possuem políticas de responsabilização. Isto significa políticas que acabam responsabilizando a escola pelos resultados dos alunos ou que costumam atribuir recompensas para as instituições que apresentam desempenhos mais avançados. Nesse contexto, as concepções sobre avaliação externa como meio para o avanço da qualidade da educação brasileira vem ocasionando importantes discussões no âmbito educacional, visto que a imagem de avaliação percebida nesse contexto compreende que a qualidade dos resultados se limita somente às provas (CÔCO; GONTIJO, 2017).

Nesse contexto, as Diretrizes afirmam que a avaliação externa em relação ao desempenho dos alunos é apenas um resultado restrito do de que fato ocorre no interior das escolas, ou seja, dos conteúdos que a escola se propõe a proporcionar aos alunos.. Isso quer dizer que é necessário um currículo que trabalhe as referências que foram propostas e incluídas no projeto político pedagógico, de forma articulada ao currículo proposto pelos sistemas. Assim, o currículo escolar não possuirá como finalidade única os resultados nas avaliações em larga escala, isto é, não deve se limitar ao que está sendo avaliado nas provas. (BRASIL, 2013, p. 138). Além disso, ao passo que as instituições se preocupam em ter um bom rendimento nesse tipo de avaliação, o documento alerta que essas atividades avaliativas não resumem toda a capacidade que os estudantes possuem, mostrando apenas uma parte das habilidades que conseguiram desenvolver nas escolas.

O documento afirma que isso acaba trazendo prejuízos ao que é proposto pelo currículo, limitando a aprendizagem dos alunos. Assim, as aulas ficam pautadas e direcionadas somente para os conteúdos que são selecionados para compor essas avaliações (BRASIL, 2013, p. 124).

Sobre a relação BNCC e currículo, o documento destaca, ainda, que o currículo é composto por elementos que são selecionados de forma coletiva, de modo a aderir aos princípios de uma educação democrática. Como exemplo dessas decisões coletivas, estão construir e aplicar os procedimentos de avaliação formativa, considerada de processo ou de resultado, e que possam levar em consideração fatos contextuais de aprendizagem. Assim, as avaliações servem como registro e referência que auxiliam na melhoria do desempenho escolar, tanto dos professores como dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 17)

Em comparação com as Diretrizes, a BNCC também traz o conceito de avaliação como

formativa e de processo, entendendo que também está relacionada com os princípios da avaliação mediadora. Assim, é possível entender que a BNCC confere destaque às concepções avaliativas atuais, de modo que é contrária ao modelo tradicional de avaliação. A última vez em que o documento aborda o termo avaliação se dá quando cita o regime de colaboração. Nesse momento, é enfatizado que uma das responsabilidades da União se diz respeito em promover e também coordenar ações e políticas de avaliação nos âmbitos federais, estaduais e municipais e, para além disso, também voltadas à produção de materiais pedagógicos e de critérios relacionados à oferta de uma infraestrutura que seja adequada para proporcionar o desenvolvimento pleno da educação. (BRASIL, 2017, p. 21). Depois, o documento não realiza outras discussões sobre avaliação, em nenhum de seus âmbitos, ao contrário das Diretrizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema relevância realizarmos pesquisas e estudos documentais a fim de que possamos compreender com mais profundidade o que esses documentos determinam e de que modo isso atingirá a prática dos profissionais da educação em seu âmbito de trabalho. Para além disso, é necessário refletir, de modo crítico, sobre como esses documentos abordam questões importantes para a educação tais como a avaliação externa, tema de destaque neste estudo.

Nesse sentido, consideramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's) nos proporciona importantes análises acerca das avaliações e se opõe aos modelos avaliativos de caráter tradicionalista que predominam nas instituições desde os primórdios da educação escolar até os dias atuais. Em comparação a atenção voltada para a avaliação da aprendizagem, não se refere tanto às avaliações externas, mas se preocupa em descrever o que são, sua função e os tipos existentes, e se atenta a destacar que a aprendizagem dos alunos não se resume apenas ao que está sendo cobrada nessas atividades.

A Base Nacional Comum Curricular assemelha-se às Diretrizes ao adotar concepções atuais de avaliação, mas demonstra importar-se de modo geral com as avaliações externas em comparação a esse outro documento, apesar de não trazer grandes discussões sobre as avaliações em comparação às DCN's. Aborda questões necessárias sobre currículo e sobre a responsabilidade de determinados órgãos com relação às políticas educacionais. É relevante ressaltar a importância de discutir o papel de responsabilização da União em relação ao seu dever de possibilitar a ampliação das políticas avaliativas nos vários âmbitos, havendo a necessidade de aprofundamento dessa questão com a realização de uma análise mais detalhada

em futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: jun. 2020.

SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA RN APRENDE

Arécia Susã Morais (UFRN)

areciasm@gmail.com

Luciane Terra dos Santos Garcia (UFRN)

lts Garcia@gmail.com

Introdução

A partir da década de 1990, observa-se no Brasil a criação e consolidação de sistemas de avaliação educacionais em nível federal, estadual e municipal, que adotam testes padronizados, em larga escala, com estudantes sob a lógica de promover a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, em todas as etapas da educação básica. Com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo governo federal e, em 2005, a implantação da Prova Brasil, paulatinamente, cresceram as iniciativas de governos estaduais de adotarem sistemas próprios de avaliação, alguns deles envolvendo a assessoria de instituições do setor privado ou público, tendo como principal referência o modelo de avaliação instituído pelo SAEB.

Nesse contexto, o governo do Rio Grande do Norte (RN), mediante o projeto financiado pelo Banco Mundial denominado de Governo Cidadão⁵, implementou, no ano de 2016, o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), que tem como objetivo nortear as ações da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC) no planejamento educacional e no desenvolvimento de estratégias voltadas para elevação do padrão de qualidade do ensino e aprendizagem da rede pública estadual.

Esse sistema é composto por instrumentos que buscam mapear a realidade educacional da rede de ensino, a partir de indicadores educacionais, institucionais e profissionais. Assim, o SIMAIS foi composto por processos de avaliação em larga escala com os estudantes; de avaliação institucional com as três esferas da gestão educacional da rede estadual (a Secretaria

⁵ Acordo assinado entre o governo do RN e o Banco Mundial, na gestão de Rosalba Ciarlini Rosado (2011-2014), com a nomenclatura anterior de Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte – RN Sustentável, o referido projeto tem como objetivo reverter o cenário socioeconômico do estado potiguar, mediante ações de modernização da gestão do setor público para aumentar a eficiência e eficácia dos serviços prestados, tendo em vista melhorar a qualidade de vida da população.

de Educação, as Diretorias Regionais de Educação e Cultura e de Alimentação Escolar⁶ e as escolas); de avaliação do desempenho com docentes e profissionais; e de monitoramento dos programas e projetos desenvolvidos pela SEEC (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

No âmbito da avaliação da aprendizagem em larga escala, esse componente do SIMAIS corresponde ao Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar do Rio Grande do Norte, conhecido como RN Aprende, uma avaliação de natureza censitária, realizada anualmente, que afere o desempenho de estudantes matriculados nos anos conclusivos do ensino fundamental e ensino médio nas áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discutir a configuração do RN Aprende, apresentando as características do programa de avaliação em larga escala da rede estadual de ensino. Os procedimentos metodológicos adotados nesse trabalho correspondem a pesquisa bibliográfica sobre a temática das políticas de avaliação educacional implementadas no estado brasileiro, bem como a análise de documentos referente a implementação do SIMAIS e do RN Aprende no estado do RN.

Desenvolvimento

A formulação e implementação do RN Aprende, em 2016, contou com a assessoria da empresa Avalia Educacional⁷, prestadora contratada para o serviço de desenvolvimento do SIMAIS. Segundo Garcia, Diniz e Queiroz (2020, p. 109), no âmbito do projeto Governo Cidadão, o Banco Mundial não previa recursos financeiros para os próprios servidores da SEEC formularem seu sistema de avaliação educacional, abrindo espaço para o empresariado “[...] atuar diretamente na gestão pública, matizando a divisão de ações entre o público e o privado, para o qual são canalizados recursos públicos vultosos”.

Entre os parâmetros para composição da avaliação da aprendizagem do RN Aprende, sob a coordenação da Avalia Educacional, está a construção de bancos de itens da avaliação,

⁶ As Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC) são órgãos que articulam as ações pedagógicas e administrativas formuladas pelas coordenações e subcoordenações da SEEC/RN com as escolas e servidores que integram cada diretoria regional. Por outro lado, as Diretorias Regionais de Alimentação Escolar (DRAE) são órgãos responsáveis pelo planejamento e execução dos recursos destinados a alimentação escolar.

⁷ A Avalia Educacional é uma das marcas do Grupo Santillana, que integra o grupo de mídia PRISA, uma companhia espanhola que atua nos setores de entretenimento e na criação de conteúdos na área de cultura e educação. Os projetos desenvolvidos pela Avalia Educacional envolvem processos de avaliação, assim como produção de materiais focados no planejamento escolar.

com base na metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), similar ao adotado pelo SAEB; a criação de matrizes de referências para as áreas de conhecimento, em consonância com as diretrizes curriculares da rede de ensino estadual e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a criação de testes de avaliação para os estudantes; questionários contextuais para os estudantes, os professores dos anos/séries avaliadas e os gestores escolares; e a criação de um website para disponibilizar os resultados da avaliação (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

O público-alvo do primeiro ciclo de avaliação do RN Aprende eram os estudantes matriculados no 5º, 6º e 9º ano do ensino fundamental e na 1ª e 3ª série do ensino médio, das escolas estaduais. As competências e habilidades a serem avaliadas eram referentes às áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Embora o RN Aprende apresentasse similaridades técnicas com a avaliação em larga escala da Prova Brasil/SAEB, tendo em seu espoco a construção de testes baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI), a definição de uma matriz de referência que contemplasse o conteúdo a partir do qual se pretendia avaliar os estudantes e a composição de questionários contextuais a fim de traçar um perfil dos sujeitos e das condições do ambiente escolar, em termos de abrangência, a primeira avaliação de desempenho dos estudantes adotada pelo governo do RN distanciava-se da avaliação do governo federal.

Ademais, essa avaliação do RN Aprende não se centrou na aferição dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, contemplando outras áreas disciplinares, além de coletar informações sobre o nível de aprendizagem dos estudantes no final dos anos iniciais do ensino fundamental, no início e final dos anos finais do ensino fundamental e também do ensino médio. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem do SIMAIS tem uma função tanto diagnóstica como formativa, pois propicia aos gestores e profissionais da educação recolher informações acerca das condições do processo de aprendizagem do estudante ao longo da etapa escolar, bem como “[...] instrumenta o controle no interior do processo para que eventuais problemas e dificuldades sejam conhecidos a tempo de medidas [...] serem tomadas [...]” para reconduzir o trabalho pedagógico (FREITAS, 2012, p. 63).

Quanto à divulgação dos resultados, criou-se uma plataforma online para disponibilizar os resultados da avaliação, com acesso exclusivo apenas aos órgãos que compõem a SEEC e das escolas participantes, mediante senha específica. Os indicadores de desempenho dos estudantes na avaliação são organizados em um relatório, com tabelas, gráficos e análises

para possibilitar à rede de ensino a criação de planos estratégicos de intervenção para melhorar o processo de ensino e aprendizagem (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Portanto, não ocorre práticas de publicização dos resultados da avaliação dos estudantes para a comunidade externa, de modo a permitir comparações entre as escolas, e nem ocorre um processo de competição entre as unidades de ensino e professores, tendo em vista que a SEEC, a partir do Programa RN Aprende, não adotou uma política de “[...] responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, que têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383).

A partir de 2017, o RN Aprende passou por modificações. A avaliação começou a ser realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição responsável pela elaboração e execução de outros programas de avaliação em larga escala de redes públicas de ensino estadual da região Nordeste do país, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

No respectivo ano, a aferição ocorreu apenas com estudantes matriculados na 3ª série do ensino médio. A partir de 2018, os testes foram aplicados nas turmas do 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Foram mantidas as matrizes de referência das áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista os efeitos para a comparação entre as edições e manutenção da série histórica dos resultados da avaliação. Os questionários contextuais ainda são aplicados para os mesmos sujeitos.

Conforme Garcia, Diniz e Queiroz (2020), essas mudanças no formato original do Programa RN Aprende deveu-se aos cortes no financiamento do SIMAIS, impactando no processo de avaliação de desempenho dos estudantes. Desse modo, a consultoria da Avalia Educacional foi substituída pela contratação do CAEd/UFJF, que tomou como parâmetro para composição do RN Aprende as mesmas características da avaliação da educação básica estabelecidas pelo governo federal e outros sistemas públicos de ensino.

Considerações finais

No contexto da política do SIMAIS, no que diz respeito ao RN Aprende, as

informações apresentadas indicam que a proposta de uma avaliação numa perspectiva longitudinal, com o objetivo de oferecer um diagnóstico mais preciso do processo de ensino e aprendizagem em cada ano e série dos níveis de ensino, foi substituído por um formato inspirado nas políticas de avaliação tanto do governo federal como de governos estaduais, com a adoção de testes nos anos finais de cada etapa de escolarização e uma matriz de referência com enfoque nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, excluindo as demais áreas de conhecimento.

Uma vez que a política foi planejada e executada pelo setor privado, a continuidade do RN Aprende depende, em grande medida, de grandes investimentos financeiros; com o corte nos recursos, recorreu-se a outra empresa para a continuidade do sistema de avaliação, diminuindo, porém, sua abrangência. Permaneceu a política da não publicização externa dos resultados, sendo necessário compreender como os resultados estão sendo utilizados no interior das escolas e da rede de ensino, o que consiste nos próximos passos da pesquisa.

Referências

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

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 33, p. 55-65, jan./jul. 2012.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; DINIZ, Felipe Daniel Barros; QUEIROZ, Maria Aparecida de. A avaliação política do sistema de monitoramento e avaliação institucional – SIMAIS/RN. SILVA, Rute Regis de Oliveira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos (Orgs.). **Políticas e gestão da educação brasileira em tempos de retrocessos**. Brasília: Anpae, 2020.

GRUPO SANTILLANA. **Avalia Educacional**. Disponível em: <<https://www.gruposantillana.com.br/nossas-solucoes/avalia-educacional>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Contrato RN Sustentável n. 82/2016**. Celebra o contrato entre a Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças – SEPLAN e a Avalia Qualidade Educacional LTDA. Disponível em: <<http://www.governocidadao.rn.gov.br/>>. Acesso em: 26 maio 2020.

POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ATUAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL

Arlane Markely dos Santos Freire (PPGEd/UFCG)
arlanemarkely@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

As políticas de *accountability* no setor da educação, instituídas desde o final do século XX, estão inseridas em um contexto de reconfiguração do papel do Estado, orientada pela ideologia neoliberal, e emergem como mecanismos de controle e de regulação das instituições educativas e de seus profissionais. Para Abrúcio (1997), esse período é marcado por reformas na administração pública, pautadas no modelo gerencial, que visa à ampliação da eficiência e da eficácia do setor público brasileiro, com a redução dos custos e o aumento da produtividade dos sistemas. Na prática, tais políticas evidenciam uma forte relação entre sistemas de ensino e modelos de regulação que são operados pelo Estado.

As iniciativas de avaliação externa, na educação básica, aparecem diretamente vinculadas à criação de mecanismos de responsabilização e de prestação de contas. De acordo com Schneider e Nardi (2015), os sistemas de avaliação têm se tornado a porta de entrada e a base de políticas ou sistemas formais de *accountability*.

O presente texto analisa a instituição de políticas de *accountability* no processo de implementação da reforma do Estado e da educação pública brasileira, a partir da década de 1990. É parte de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB que analisou a instituição de políticas de *accountability* em redes municipais do estado do Ceará, no período de 2007 a 2019. Um dos objetivos dessa pesquisa contextualizar

A pesquisa foi desenvolvida com base na revisão bibliográfica acerca da produção que trata das políticas de avaliação externa adotadas nos estados brasileiros e na análise de documentos legais e normativos federais. O texto está estruturado em duas partes, inicialmente apresenta a implantação do sistema de avaliação em larga escala na educação básica no âmbito federal, sua influência na criação das políticas de avaliação externa adotadas em estados brasileiros e como essas se articulam com as dimensões da prestação

de contas e da responsabilização, intuindo-se assim iniciativas de *accountability* no campo educacional. Por fim, as considerações finais.

2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA IMPLANTADAS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desde sua criação no final dos anos de 1980, sofreu várias reformulações. Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações destinadas aos alunos do 5º e 9º anos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizada de forma amostral, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), censitária, conhecida como Prova Brasil.

Em 2007, no segundo mandato do Presidente Lula da Silva (PT), foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), medidas constitutivas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Valdevino (2018), o PDE reforçou a lógica gerencial do movimento empresarial, que já vinha em curso desde a década de 1990, e consolidou os processos de *accountability* educacional na educação pública do país.

O Ideb, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi criado como um mecanismo de monitoramento da qualidade da educação no país. Reúne em um só indicador os resultados do o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. É calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb, de forma mais específica da Prova Brasil, para as unidades da federação e para o país (INEP, 2020).

No ano de 2013, no primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff (PT), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb, com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática, destinada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Em 2014, foi sancionado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024. O Plano estabelece 20 metas voltadas a todos os níveis e modalidades de ensino. Entre as metas previstas no PNE, está a Meta 7, que trata dos indicadores da qualidade da educação no país e sobre Ideb. A Meta estabelece estratégias para a melhoria do índice, inclusive, prevendo a criação de “políticas de estímulo às escolas que

melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014). O PNE define o Ideb como a referência da qualidade do ensino no país.

Em 2015, seguindo as definições do PNE (2014-2024), estados e municípios aprovaram seus planos de educação e estabeleceram estratégias voltadas para o alcance das metas previstas para o Ideb. Muitos deles, definiram, em seus planos, a criação de sistemas e iniciativas próprias de avaliação dos estudantes e de monitoramento dos resultados, bem como de valorização dos profissionais da escola pelo mérito.

No ano de 2018, no Governo de Michel Temer (PMDB), foram implantadas mudanças na estrutura do Saeb, com a proposta de implantação em 2019. Foram suprimidas as siglas Anresc e Aneb, com a unificação da aplicação das provas nos anos ímpares e a sua divulgação nos anos pares. A reformulação abrangeu da educação infantil ao ensino médio, sendo estabelecida a aplicação, no nono ano do ensino fundamental, também de provas nas áreas de ciências da natureza e humana, além das provas de português e matemática já existentes. A avaliação da educação infantil deverá ocorrer, inicialmente, em caráter de estudo-piloto, por meio da aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores (INEP, 2020).

Bonamino e Sousa (2012), ao analisarem os desenhos das avaliações em curso no Brasil, classificam três gerações do uso dos resultados dos exames em larga escala. A primeira delas está associada ao caráter diagnóstico da avaliação, sem implicação de consequências às escolas. A segunda e a terceira gerações representam a introdução de mecanismos de responsabilização e atribuição de consequências, a partir da divulgação dos resultados destas avaliações. As duas últimas gerações correspondem ao período da criação da Prova Brasil e do Ideb, em 2007, em que a responsabilização e a meritocracia se vinculam mais fortemente aos resultados do desempenho nas iniciativas de avaliação.

Segundo Schneider (2017), a criação do Ideb representou um avanço em relação ao modelo de *accountability* em curso no país e às condições de implementação de medidas mais auspiciosas de prestação de contas e de responsabilização. Uma das ações desenvolvidas por estados e municípios nesse sentido tem sido a implantação de sistemas próprios de avaliação educacional. Ainda de acordo com a autora, como peça dos sistemas de avaliação, os estados criaram, nos últimos anos, seus próprios indicadores de desenvolvimento educacional, com

metodologias e instrumentos equivalentes ao Ideb. É o caso dos indicadores do Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

Em pesquisa que trata sobre os sistemas de avaliação estaduais instituídos no período de 2005 a 2015, Bertagna (2018) identificou que de 26 estados brasileiros e o Distrito Federal (DF), 19 estados mais o Distrito Federal possuíam sistemas próprios de avaliação, totalizando 20 unidades federadas. Para a autora, o período de maior implantação de sistemas de avaliação foi após a criação do Ideb e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. De acordo com Machado (2020) as avaliações externas passam a ganhar centralidade nos estados. As justificativas para essas ações é de que por meio da obtenção de informações mais detalhadas é possível se traçar estratégias para que as redes de ensino melhorem seu desempenho nos resultados.

As avaliações em larga escala têm se tornado o principal instrumento para prestação de contas das escolas a sociedade. O que significa implicações morais e materiais, em que se contemplam sanções e recompensas, e a meritocracia que se vinculam mais fortemente às políticas de avaliação (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2019). Nesse sentido, a adoção de estratégias gerenciais no campo educacional acaba por fazer uso de mecanismos que propiciam uma cobrança cada vez maior dos professores por resultados, o que ocorre em âmbito nacional, estadual e municipal.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de bonificações e premiações, vinculados aos resultados nas avaliações externas, tem cada vez mais se expandido em âmbito estadual. Esse sistema de recompensa provoca o que Afonso (2009), chamou de introdução de mecanismos de mercado nas políticas educacionais. Em uma visão crítica, essa forma de responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos acaba por proporcionar a comparação e o ranqueamento entre os próprios docentes, em que o Estado atual como regulador.

Diante desse cenário, diversos pesquisadores apontam que a instituição de tais medidas não leva em consideração todas as dimensões que deveriam ser utilizadas no momento do cálculo das médias dessas avaliações. As políticas de *accountability* convivem com altos índices de desigualdade social, econômica e educacional. Nesse contexto, consideramos que é preciso avaliar tais políticas e aprofundar os estudos sobre seus desdobramentos.

4. REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n.1. p.11-22, jan./abr. 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, jul. 2009.

BERTAGNA, Regiane Helena. Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005-2015). In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa, (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 26 abr. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 21abr. de 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de responsabilização na educação básica nos estados do nordeste. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. (Org.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019, p. 523-562.

MACHADO, C. Políticas estaduais de avaliação externa: tendências e implicações. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 22, n. 1, p. 205-223, 15 abr. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual, NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, v.17, n.1. jan./abr. 2015, p. 58-74.

O SUCATEAMENTO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior (IFECT/CE/Cratéus)

Túlio Jander Frota Torres (FAEC/UECE)

INTRODUÇÃO

A educação pública de qualidade em tempo(s) de retrocessos sociais sofre com o constante ataque das políticas neoliberais do atual governo que parte do pressuposto da educação como mercadoria. É sabido que diante do atual contexto histórico-social que estamos vivenciando, a educação tem sido pensada, articulada e gerenciada em conjunto com os órgãos multilaterais, com as empresas privadas que defendem uma pedagogia da (neo)colonização e com os autores e atores que defendem uma educação gratuita, de qualidade e emancipatória de modo a fazer os enfrentamentos contra-hegemônicos e disputando os espaços e as hegemonias visto que a educação é local de conflitos e tensões diante da luta de classes e do acirramento da competição.

Diante das incertezas e dos inúmeros retrocessos sociais advindos da base do atual governo⁸, a educação tem sofrido cortes orçamentários e o alijamento de pautas educacionais que fomentam e constrói o diálogo entre os pares além de evidenciar um projeto de educação que não condiz com a necessidade de formação da classe trabalhadora. Dessa forma, diante dos novos processos educacionais, nota-se a defesa por uma educação mercadológica, que cumpre o papel de formação para a qualificação da mão-de-obra.

Os novos processos educacionais, ou seja, estas práticas educativas que se estruturam a partir de 2018 com a consolidação do ultraliberalismo⁹ na política brasileira e com as novas configurações de ensino em período remoto, constroem uma educação que mutila a capacidade crítica de pensar dos estudantes de tal forma que estes possam desenvolver competências profissionais voltadas para o mercado de trabalho e, obviamente, para a manutenção das estruturas patriarcais-racistas-capitalistas e acumulação e geração de riqueza.

⁸ Compreende-se que o atual governo brasileiro não é fascista, embora tenha fascistas engravatados ocupando os cargos públicos o que dificulta a efetivação de políticas educacionais emancipatórias no contexto da escola.

⁹ O ultraliberalismo é uma ideologia política pautada nos interesses de setores da direita e da elite brasileira. Essa ideologia política se refere, sobretudo, a escalada da extrema direita no país desde 2013 com as ações e manifestações contra o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) visando o golpe de estado em 2016 e com a consolidação do governo Jair Bolsonaro em 2018. Em linhas gerais, o ultraliberalismo é uma face sofisticada da política neoliberal. Pode-se afirmar, portanto, que o ultraliberalismo é uma política de retrocessos dos direitos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as consequências para a educação brasileira em vista do sucateamento como política educacional. Sem dúvidas, no atual governo, as sombras da pedagogia neoliberal tem articulado uma educação para a construção do trabalho como mercadoria, evidenciando um projeto de educação antidialógica, reproduzindo os ideais de liberdade e de igualdade de oportunidades. No entanto, este modelo de educação coloca a liberdade como forma de competitividade e se utiliza do discurso da meritocracia como igualdade de oportunidades.

É visto, portanto, que há o enfraquecimento das políticas públicas voltadas para o campo da educação. O sucateamento da educação, colocado aqui como política educacional para o atual governo, é uma estratégia de fragmentação da educação pública, de enfraquecimento da pedagogia que contempla todos os sujeitos que ocupam os bancos da escola. Vê-se que diante dos mandos e desmandos da base do atual governo no que tange ao âmbito da educação pública, tem-se um esvaziamento em pesquisas e ações para a educação básica.

Entende-se o sucateamento como política educacional, haja vista a redução de investimentos por parte do governo quanto ao repasse financeiro para as modalidades de ensino fundamental e médio, dentre outras ausências financeiras etc, para o fortalecimento de políticas que fortalecem a educação como um todo, desde o econômico até o cultural e científico, considerando-se que este governo não simpatiza com a ciência e, tampouco, com um ensino humanístico.

Desse modo, este trabalho recorre a pesquisa de natureza qualitativa de cunho bibliográfica e ao estudo exploratório visto que ambos nos permite nos aproximar do diálogo com os outros sujeitos e construir os novos diálogos de formação. Utiliza-se a pesquisa qualitativa por entender que este modelo de pesquisa é essencial para todo e qualquer trabalho acadêmico, haja vista a necessidade de uma revisão bibliográfica de modo que se possa construir novos apontamentos teórico-metodológicos. Desse modo, partimos de Apolinário (2012) para construir os procedimentos metodológicos da pesquisa, pois para o autor a pesquisa qualitativa busca descrever um fenômeno de ordem socialmente construído.

DESENVOLVIMENTO

Há muitos elementos que precisam ser evidenciados e compreendidos diante da intensificação do sucateamento a educação como política pública. Os números que mostram a redução de investimentos na educação pública evidenciam a realidade de muitas escolas que

precisam de um apoio técnico, financeiro e social. Diante do caos da pandemia de Covid-19 que escancarou a crise estrutural do capital, tem-se intensificado incisivamente o alijamento as políticas educacionais que deveriam contribuir com uma educação que forme sujeitos emancipados, com autonomia intelectual e que consigam minimamente fazer leitura dos fatos que estão na tessitura da realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, o sucateamento como política pública proporciona a construção de um manancial de precarizações na formação dos estudantes, tendo em vista a falta de políticas educacionais de qualidade que incide na efetivação de uma outra pedagogia na escola. Com a redução de recursos não há como garantir um ensino que qualifique o estudante para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia e emancipação. Como coloca Freire (2003), faz-se necessário construir um ensino amoroso, ético e com rigorosidade científica, onde ensino e pesquisa devem dialogar de forma simultânea. Diante disso, pode-se afirmar que há uma abertura para o processo de privatização do ensino o que acarreta o aumento significativo das desigualdades sociais ao passo que excluem estudantes baixa renda que se encontram, em grandes circunstâncias, em territórios rotulados como periféricos, subalternos e/ou marginalizados.

A pedagogia neoliberal que intensifica o sucateamento da educação, não constrói um processo rizomático de educação que dialogue com as vivências, experiências e territorialidade de cada estudante, mas objetiva fortalecer um ensino da domesticação e da alienação ao passo que disseminam um discurso em prol da educação pública, gratuita e de qualidade. Desse modo, é preciso que haja a reflexão constante na sala de aula e no contexto da escola para que possamos compreender estas máscaras políticas que camuflam uma pedagogia que não nos serve enquanto classe. É a partir da reflexão que podemos nos aproximar da práxis (FREIRE, 2014).

Dito isto, é válido ressaltar também que o sucateamento qualifica a escola como um negócio, como um espaço de gerenciamento de pessoas onde o maior objetivo é moldar as mentes e sujeitos para a disciplina da sociedade capitalista, para produção de riqueza e reprodução do capital. Há nesse sentido, uma relação entre escola e fábrica (LOMBA, 2020). Uma relação de dominação e exploração. Portanto, o sucateamento incide no preparo técnico e despreparo humano na sociedade, regulando a educação a partir da divisão de classes. Assim, é urgente que o professor reconheça e questione “[...] o ensino como uma construção social, vinculado a interesses de dominação, buscando desenvolver uma ação transformadora frente a esses determinantes” (FARIAS, 2006, p. 75).

Sem dúvidas, é consequência direta do sucateamento da educação, a construção de um ensino com eficiência para o mercado de trabalho, a participação direta de empresas privadas na construção da educação pública, a redução de investimentos no ensino bem como na escola como um todo, a construção de documentos normativos focados nos interesses da classe dominante de modo a normatizar uma pedagogia bancária dentre outros elementos que precisam ser colocados em questão, mas em vista da quantidade de páginas não será possível. Contudo, fica a reflexão para que seja possível nos apoderarmos e construirmos uma educação contra o capital (TONET 2020) que possa delinear os caminhos para a construção da emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da pesquisa qualitativa e do estudo exploratório, este trabalho buscou refletir sobre as consequências do sucateamento como política pública na educação brasileira. É notório que com a consolidação da política neoliberal a partir de 2018, tem-se intensificado um processo educacional que se distancia da necessidade de formação dos estudantes e que contribui com o sucateamento da educação pública.

Sem dúvidas, a utilização do sucateamento como política pública diante deste governo escancara a defesa da propriedade privada, do trabalho como mercadoria, e da construção de competências profissionais para a acumulação de riqueza. Desse modo, é preciso que se compreenda a educação a partir da existência da luta de classes e é urgente que disputemos a educação enquanto classe.

REFERÊNCIAS

- FARIAS, I.M.S. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.
- LOMBA, Evandro Ribeiro. Fábrica e escola: a correlação entre a formação de educandos e uma nova massa trabalhadora para o capital na era da informação, **Mundo Livre: revista multidisciplinar**, v. 6, n.1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/mundolivres/article/view/43266>. Acesso em: 23 de Nov. 2020.
- TONET, I. **Educação contra o capital**. 3ª Edição. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO NO CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UM PANORAMA DAS PESQUISAS PUBLICADAS ENTRE 2014 A 2019

Bruno Layson Ferreira Leão (UERN) umleaum@gmail.com
Allan Solano Souza (UERN) asolanosouza@gmail.com
Hilcelia Aparecida Gomes (UERN) hilcelia39@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa consiste em uma revisão sistemática de literatura, realizada a partir de consulta aos anais de edições do Congresso Internacional de Avaliação Educacional (CIAE), do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca das iniciativas de municipalização das avaliações. Considerando a produção acadêmica sobre a temática trabalhada, há forte caracterização já descrita em trabalhos publicados em periódicos nacionais até meados da primeira metade da década de 2010 (BARRETTO *et al.*, 2001; BAUER; REIS, 2013). Nesse sentido, esta pesquisa objetiva delinear o cenário das pesquisas referentes aos sistemas de avaliação municipais, expondo um recorte de trabalhos acadêmicos selecionados em anais de duas edições específicas do CIAE, realizadas dentre o recorte de 5 anos (2014-2019) escolhido. Para tal, a pesquisa adotou para a análise dos trabalhos a técnica de análise de conteúdo e a categorização dos trabalhos quanto à frequência de palavras-chave dos trabalhos selecionados para caracterização do *corpus* de análise da pesquisa.

Sistemas municipais de avaliação: o que dizem os anais do CIAE (2014-2019)?

O CIAE é um evento acadêmico realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFC. Apesar de contar com sete edições realizadas, em função do recorte temporal deste trabalho, foram analisados apenas os anais das edições VI (2015) e VII (2017), mais especificamente os textos publicados nos Eixos/Grupos 1, 2 e 3, que dizem respeito, respectivamente a “Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização”, “Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental” e “Avaliação institucional e políticas públicas”.

De acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), foi realizada a leitura exploratória dos resumos dos trabalhos a fim de identificar a sua pertinência para a análise, tomando por critério a presença das avaliações municipais e discussões que pautassem os

aspectos fundamentais para a expansão da adesão à essa política por parte desses entes federados. Após esse processo, os resultados resumiram-se a cinco artigos, expostos abaixo, na Tabela 1:

Tabela 1: Palavras-chave organizadas por eixo temático citadas nos trabalhos selecionados do CIAE

| Eixo temático das palavras chave | Nº | % |
|---|-----------|--------------------|
| Avaliação | 5 | 33,3 |
| Ensino e aprendizagem | 5 | 33,3 |
| Qualidade educacional | 2 | 13,3 |
| Sistemas de avaliação educacional | 3 | 20,0 |
| Tota l | 15 | 100,0 0 |

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O eixo “Avaliação” teve ampla representatividade dentre as categorias elencadas para o encaminhamento da análise. Totalizando 33,3% das palavras-chave, esteve presente diretamente em todos os artigos, estando, em Carvalho *et al.* (2015), relacionada ao monitoramento da qualidade educacional a partir do uso dos resultados da avaliação do Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Jaguaruana (SADEJ), no estado do Ceará, no tocante às possibilidades de intervenção da prática pedagógica para o alcance da qualidade educacional.

Dentre o trabalho de Muniz, Braga e Muniz (2015, p.630), a discussão pertinente ao eixo se adensa nas vivências apresentadas em sistemas de avaliação em larga escala no estado do Ceará, sendo estes o SPAECE, a nível estadual, e o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal em Jijoca de Jericoacoara - CE (SAEMJJ), e os paralelos expostos ao que descrevem e examinam as relações entres estes, num contexto que possibilita a apropriação dos resultados destas avaliações para o aprimoramento do “processo de ensino-aprendizagem dos alunos”.

Araújo *et al.* (2015, p.2320-2321) tratam da avaliação na perspectiva institucional, partindo de princípios da gestão democrática para o estabelecimento de uma responsabilização participativa no bojo de um sistema avaliativo. As autoras descrevem o processo de implantação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), e discutem as possibilidades e

importância da “construção e implementação de um sistema avaliativo participativo”, ressaltando a “diagnose, a participação e a ausência de ranqueamento e meritocracia” - características próprias desse sistema - como elementos preponderantes para o subsídio de mudanças e propulsão da qualidade educacional.

Pereira (2017) aborda os usos dos resultados da avaliação do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina - PI (SAETHE) pelos professores alfabetizadores da Rede Municipal para o aprimoramento das suas práticas pedagógicas, partindo do pressuposto que estes professores não se valiam destas informações geradas pela avaliação externa de maneira a contribuir para o incremento do desempenho escolar.

Serrano *et al.* (2017) tratam do processo de implantação e execução do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Atibaia (SAEMA), cujos resultados enfatizam não apenas a concepção diagnóstica em sua instrumentalidade, mas em uma perspectiva formativa, oportunizado caráter inovador quanto às práticas de avaliação que assimila o rompimento com o paradigma meritocrático e excludente para uma “avaliação ética e emancipatória”.

Em seguimento, o eixo de “Ensino e aprendizagem” também detém 33,3% das palavras-chave estando relacionadas os processos cotidianos do contexto escolar, ancorados na dinâmica da docência, como “percurso de aprendizagem”. Observa-se isso nos estudos de Serrano *et al.* (2017), que aborda a “prática pedagógica”. No caso estudado por Carvalho *et al.* (2015, p.476), identifica-se a perspectiva da utilização dos resultados das avaliações para mediação de ações pedagógicas e da gestão, propiciando o “monitoramento, à melhoria da aprendizagem, ao planejamento pedagógico e ao aperfeiçoamento profissional”; o ciclo de “alfabetização”, exposto em Pereira (2017), na discussão sobre as limitações do uso pedagógico dos resultados das avaliações pelos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina-PI por falta de um maior afinamento para com os instrumentos e concepções da avaliação; e também no emoldurar das etapas da educação básica, com o “ensino fundamental”, no trabalho de Carvalho *et al.* (2015).

Quanto ao eixo “Qualidade educacional”, estão presentes em sua composição 13,3% das palavras-chave observadas nos trabalhos analisados. Os resultados surgem atrelados à Araújo *et al.* (2015), como indutor das discussões quanto às proposições do papel da avaliação em desvelar “traços, características e tendências da realidade avaliada”, ao que sua realização por si só não é capaz de engendrar a melhoria dos resultados e da qualidade, mas apenas com a

participação efetiva da equipe escolar para a apropriação, entendimento e organização processual. Já em Carvalho *et al.* (2015), a temática surge na discussão da avaliação de desempenho presente no SADEJ, característica dos referenciais para diagnóstico da qualidade, e na exposição dos produtos desse sistema, consideradas as possibilidades supervenientes de seus resultados para a intervenção na prática pedagógica.

No que diz respeito ao eixo “Sistemas de avaliação educacional” surge com 20% da representação no corpo das palavras-chave dos artigos. Este eixo assume três constituições distintas, ao que se apresentam nos trabalhos de Muniz, Braga e Muniz (2015) o SAEMJJ, em Araújo *et al.* (2015) o SAEN, e em Pereira (2017), o SAETHE. É importante salientar que os outros trabalhos analisados, conquanto possuam como objeto de estudo sistemas municipais de avaliação, não os trazem explicitamente em suas palavras-chave, mas sim no título, ou em seu resumo.

Considerações finais

O desafio configurado pela necessidade de melhoria da qualidade educacional tem levado os municípios brasileiros a conceber e implementar sistemáticas de avaliações próprias, organizadas em sistemas alocados às redes municipais. Esse interesse pela municipalização das avaliações se deve, em grande parte, pela necessidade de acesso a informações e dados concisos, capazes de subsidiar tomadas de decisão na plenitude necessária para estabelecer processos de melhoria contínua quanto ao desempenho escolar. Deve-se ressaltar que a perspectiva formativa associada ao uso dos resultados para gestão, e a associação do uso dos dados, de forma diagnóstica, descortinaram possibilidades quanto a concepção de avaliações de ordem emancipatória, com responsabilização solidária frente aos entes escolares envolvidos. Nesse sentido, foram verificadas em alguns sistemas proposições que apontam para a associação entre pressupostos que rompem o paradigma meritocrático e excludente, e a adoção de um referencial de viés democratizante, considerando as avaliações como instrumental a ser situado para além das dinâmicas da *accountability*, e sim a serviço das dinâmicas de participação, autonomia e gestão que possibilitam o incremento das práticas pedagógicas.

Percebe-se que as avaliações de ordem municipal, manifestas nos sistemas analisados, passam a assumir uma perspectiva não só diagnóstica, quantitativa ou ranqueadora, mas

também se tornam aporte e elemento das estratégias para reforço ao processo decisório na égide da governança escolar, assim como fio condutor do direcionamento dos esforços pedagógicos para a promoção de ações capazes de fomentar o desenvolvimento, considerado seu pretense papel enquanto política de suporte e indução da melhoria da qualidade da oferta educacional.

Referências

- ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros; CAMPOS, Maria Cristina Rezende de; MOURA, Tatiana Freire de; VASCONCELLOS, Carla Cristina M. da Conceição. SISTEMA DE Avaliação da educação de Niterói: apontamentos acerca da implantação de uma avaliação institucional participativa. *In:* Congresso Internacional de Avaliação Educacional, VI, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: IMPRECE, 2015, p. 2320-2334.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Edições 70, 1977.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá *et al.* Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.
- BAUER, Adriana; REIS, Adriana Teixeira. Balanço da Produção Teórica sobre Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: 1988-2011. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013. p. 1-18.
- CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa *et al.* REPERCUSSÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIANTE PERCEPÇÃO DOCENTE. *In:* Congresso Internacional de Avaliação Educacional, VI, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: IMPRECE, 2015, p.462-478.
- MUNIZ, Rita de Fátima; BRAGA, Adriana Eufrásio; MUNIZ, Sheila Maria. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA ENQUANTO INDUTORAS DE AÇÕES: O CASO DO SAEMJJ. *In:* Congresso Internacional de Avaliação Educacional, VI, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: IMPRECE, 2015, p. 630-647.
- PEREIRA, Francisca Eudeilane da Silva. processo de alfabetização em Teresina (PI) e a apropriação dos resultados do SAETHE sob a perspectiva dos professores da rede municipal. *In:* Congresso Internacional de Avaliação Educacional, VII, 2017, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: IMPRECE, 2017, p.203- 217.
- SERRANO, Maria Lúcia Nunes *et al.* Avaliação institucional: contribuições do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Atibaia (SAEMA) para a construção de uma avaliação ética e emancipatória. *In:* Congresso Internacional de Avaliação Educacional, VII, 2017, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: IMPRECE, 2017, p.2675-2684.

ACCOUNTABILITY: NOVA ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO OU REFORÇO DO CONTROLE NAS AVALIAÇÕES?

Bruno Layson Ferreira Leão (UERN) umleaum@gmail.com

Allan Solano Souza (UERN) asolanosouza@gmail.com

Hilcelia Aparecida Gomes (UERN) hilcelia39@gmail.com

Introdução

Este resumo é parte de um trabalho de dissertação em andamento, desenvolvido dentro o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) intitulado “O sistema de avaliação da educação municipal (SIAVE): considerações sobre a concepção e formulação da política de avaliação de Mossoró-RN”. A principal indagação que tem norteado a pesquisa em tela é se as políticas de *accountability* viriam a se constituir enquanto uma nova estratégia para a regulação, ou se seriam apenas mais uma forma de refoço para o controle social e monitoramento na seara da avaliação. Nesse sentido, este resumo se estabelece em perspectiva descritiva, sendo desenvolvido a partir de uma breve revisão bibliográfica que compreende o debate sobre as potencialidades contruídas perante os papéis que a avaliação assume, vista a utilização do modelo de *accountability* para a consecução da política educacional enquanto produto de uma pretensa redemocratização na esfera da governança no setor público. Assim, para fins de objetivo, a pesquisa se propõe a analisar a materialização das políticas avaliativas sob o enfoque do modelo da *accountability* na educação enquanto possível estratégia de regulação.

As relações entre a regulação e o modelo de *accountability*

A agenda de reforma dos princípios de gestão do Estado vem sendo marcada pela reformulação e ascensão de novas estratégias avaliativas que ensejam a tomada de ação frente às políticas educacionais, com a inserção do conceito de *accountability* no sistema educacional em associação aos métodos avaliativos em ampla escala. Nesse contexto, a definição de políticas públicas e de avaliação ainda percebe uma relativa autonomia em relação às entidades

de uma Federação (SCHNEIDER; NARDI, 2015). Essa organização configuraria o que se concebe por uma vinculação ideológica de porte neoliberal ao contexto educacional no tocante às práticas e políticas avaliativas, centrando sua estratégia no modelo de *accountability* e suas ferramentas estratégicas para a regulação e controle da educação. Assim, o processo anunciado articulou um aprofundamento nos modelos de gestão, entendendo a necessidade do Estado em relação à prestação de contas para com a sociedade enquanto um princípio a ser estimulado, com a propagação de mecanismos democráticos de participação (SILVA; BRENNAND, 2018).

De forma inversamente proporcional à ausência de significação na língua portuguesa, a *accountability* encerra em seu conceito uma amplitude de aspectos a serem considerados quanto a atuação do Estado brasileiro, considerado o direito previsto nesse modelo sobre a exigência de uma prestação de contas e informações sobre determinado dever ou obrigação, num chamado prático à dar retorno sobre a tomada de ação realizada com recursos, ou a título de exercício de competências do poder público (SCHNEIDER; NARDI, 2015) e assim, o estabelecimento da prestação de contas daquilo que se foi comprometido, nesse sentido, a fazer. Quanto ao dispositivo da *accountability* para a política educacional, também se destaca a premência da avaliação, vista a sua função diagnóstica, e da responsabilização, como produto do exercício do poder quanto a outorga de competências aos agentes investidos pelo poder público, e os resultados de suas ações.

No que se refere a regulação, este conceito tem surgido com uma certa constância em estudos que o vinculam ao campo de estudo das políticas públicas educacionais (BARROSO, 2005; KRAWCZYK, 2008; CHIRINÉA, 2017), principalmente no que concerne à avaliação. Instituída como ordenamento normativo, a regulação se legitimou historicamente enquanto instrumental para a mediação entre o contato da instituição estatal para com a sociedade. Seu objetivo precípua está na solução de conflitos e a homeostase funcional do sistema social com processos de compensação e manutenção de um equilíbrio a partir de mecanismos de compensação às estruturas excludentes e desiguais advindas do próprio modelo produtivo capitalista (KRAWCZYK, 2008). Esta concepção de regulação aduz para uma organização “[...] social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade” (KRAWCZYK, 2008, p.798). A regulação se concebe enquanto objeto de consagração de estatutos à intervenção e controle do Estado, no tocante ao conduzir da concepção, forma e avaliação das políticas públicas (BARROSO, 2005). Este papel

regulador se alicerça na proposta de modernização (AFONSO, 2013), com forte amparo nas tradicionais práticas de controle advindas de um modelo burocrático de administração pública como produto de ação interventista do Estado.

Por conseguinte, dinâmicas de poder orientadas a diferentes interesses e valores nas organizações e instituições devem ser consideradas enquanto elementos circunscritos ao entendimento da regulação e sua materialização nos processos regulatórios, sejam estes institucionais, quando resultantes do exercício da hierarquia, ou autônomos, quando decorrentes das ações dos atores sociais inseridos em um determinado sistema. Essa regulação, quando associada ao Estado, é resultante de reformas que concatenaram em um produto específico, vinculado a agendas neoliberais, e que se consubstancia na “transferência da responsabilidade estatal à esfera privada” (CHIRINÉA, 2017, p.172) controle e intervenção, e auto ajuste do mercado. Atualmente, as políticas públicas educacionais concorrem para a formação de modelos de governança e regulação orientados a uma agenda pós-burocrática, o que trouxe dois referentes a esse contexto, advindos do Estado-avaliador, e a lógica de quase-mercado. Entretanto, estas confluências observadas não aludem para um processo mimético das políticas (BARROSO, 2005), nota-se que estas políticas se circunscrevem nestes modelos em formas proporcionalmente diferentes, ou mesmo se desenvolvem a partir de outros pontos focais de partida.

Considerações finais

Na educação, a regulação se materializou em tensões quanto a relação entre a gestão educacional, sua autonomia, e a centralidade da forma das políticas públicas frente às reformas educacionais que contemplaram a intervenção e controle estatal cada vez mais premente na governança escolar (CHIRINÉA, 2017). Nesse sentido, nas últimas três décadas do século XX, têm se concretizado a implementação de novos moldes ao papel do Estado em relação a condução e fortalecimento de políticas públicas e estratégias de controle educacional, adotando uma lógica muito próxima ao mercado, o que é disposto em grande parte nas formas de avaliação do sistema de educação em larga escala (SCHNEIDER; NARDI, 2015; SILVA; BRENNAND, 2018). Estes processos podem ser valiosos para o desenvolvimento de estratégias de gestão que envolvem o planejamento e construção de políticas públicas que ensejam a melhoria contínua da aprendizagem, contudo é necessário apontar que em sua

significação envolvem a acepção de preceitos característicos do mercado, ao que o Estado tem efetivado a incorporação da lógica mercantil suscitada pela introdução de modelos de gestão próprios do âmbito privado, com orientação aos resultados e produtos, na esfera do domínio público (AFONSO, 2009; SCHNEIDER e NARDI, 2015).

É imprescindível ressaltar que a teoria da modernização e seus postulados lançam mão de uma compreensão de falsa equidade entre os sistemas educacionais, em discursos que tratam da educação em níveis pareados, o que tornaria possível que as avaliações nacionais e internacionais comparadas sugiram quais os déficits a sanar, e orientações a tomar no tocante à construção ou reconfiguração de políticas. Entretanto, a ideologia da modernização, amparada em ideais capitalistas (até mesmo no trato da educação), comporta uma lógica de exclusão e desigualdades, reforçada pela lógica inerente a avaliação no processo de “standardização cultural e científica” expresso por Afonso (2013), numa clara indução decorrente do caráter centralizador das avaliações internacionais comparadas. No tocante a política avaliativa nacional, torna-se notória a corresponsabilização de gestores e professores pelo desempenho atingido pelos alunos no contexto das avaliações em larga escala (CERDEIRA, 2018), assumidos os pressupostos de que o conhecimento dos resultados resultaria em mobilização escolar, assim como na indução para o alcance da melhoria da qualidade via indução da pressão popular em face dos interesses dos pais e comunidade, aludindo à lógica da *accountability*. Apesar disso, é latente que as avaliações educacionais e seus produtos adquiriram especificidades e características próprias, o que não necessariamente as tornou livres de resistências ou críticas.

Nesse sentido, as anomalias e consequências advindas do uso equivocado da avaliação se ancoram não tão somente em fatores contextuais apresentados na instrumentalização do monitoramento do desempenho e qualidade, como na ausência de percepção das subjetividades da compleição de escolas e redes de ensino, mas também no desconhecimento do potencial pedagógico dos dados produzidos, muitas das vezes em decorrência do fracasso na própria implementação das políticas de avaliação. Dessa forma, a concepção da avaliação, enquanto elemento de um modelo conceitual maior, que evoca a prestação de contas e a responsabilização, ao ser tratada enquanto ferramental à serviço da agenda de mercantilização da educação, pode se efetivar como um reforço a ótica de controle e monitoramento social.

Contudo, a sua prática estabelecida com o enfoque voltado ao social, oportunizando a instituição dos preceitos da gestão democrática, torna possível o seu papel enquanto instituto de regulação, e política que propicia a participação popular nos processos de gestão, o uso e apropriação dos dados educacionais resultantes das avaliações para o fomento da governança e responsabilização de ordem solidária entre os agentes escolares. Vista a complexidade da questão exposta, que traz em si, para além de uma perspectiva dicotômica, complexas relações cunhadas nas vivências referentes a materialização das políticas de avaliação e seu papel para com a regulação educacional, cabe a realização de estudos que possibilitem explorar estas relações em uma maior amplitude, concatenando-as com as percepções dos atores investidos na formulação e implementação das políticas de avaliação.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, p. 13-29, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, esp. p.725-751, out. 2005.
- CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 34, n. 2, p. 613 - 634, mai./ago. 2018.
- CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p.168-189, 2017.
- KRAWCZIC, Nora R. PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 135, set./dez. 2008.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, V.17, n.1, p. 58-74, 2015.
- SILVA, Procianna Ferreira da; BRENNAND, Edna Gusmão de Góis. Políticas de *Accountability* na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 34, n. 1, p. 233 - 251, jan./abr. 2018.

EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO: CONTEXTOS E REALIDADES

Cássia Gercina de Sousa Jácome (UERN)

cassiagercina3@gmail.com

Francisca Jaqueline da Silva (UERN)

jaquelinesilva.fjs@outlook.com

Juana Terumi Herculano Tatsukawa (UERN)

juana_terumi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Na atual Constituição Federal Brasileira (CF, 1988), há o reconhecimento e a necessidade de proteção à infância, o direito à educação, à dignidade, ao respeito, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Estes direitos foram ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº8069/1990, o qual considera a criança como sujeito de direitos. Esta tessitura surgiu de um estudo proposto pelo Projeto de Pesquisa-PIBIC, intitulado “Desigualdades Intraescolares e Gestão: Estudo Comparado Em Escolas Públicas de Mossoró (RN)”¹⁰, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Objetiva refletir acerca do direito à educação no Brasil e dos contextos e dificuldades para sua garantia. Como ponto de partida, apresentamos dados sobre exclusão escolar referente a crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, no ano de 2018 de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), e do ano 2019 segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2020). O trabalho está pautado na abordagem qualitativa que, segundo Sampieri (p.8, 2006) “em uma pesquisa qualitativa, o importante é compreender o fenômeno, como as normas e condições próprias que regem a profissão de um músico de *jazz*”. Fazendo uso da pesquisa bibliográfica e documental, sobre esta “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas [...]” (GIL, p. 30, 2010). Dessa forma, foram utilizados documentos como: a Constituição Federal (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (Lei nº 9394, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990). O aporte teórico do trabalho foi baseado nos estudos de Carnoy (1984), Dubet (2003), Gentili (2009), Ferreira (2013), Cambi e Zanielli (2014), Gil (2010) e Sampieri (2006).

¹⁰ Iasmin da Costa Marinho. Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Coordenadora do PIBIC/Desigualdades Intraescolares e Gestão: Estudo Comparado Em Escolas Públicas de Mossoró (RN)/Pedagogia/FE/UERN. E-mail: iasmincosta@uern.br Orientadora do trabalho.

DESENVOLVIMENTO

A exclusão educacional pode ser compreendida como umas das consequências dos diversos problemas estruturados e contemporâneos de nossa sociedade, podendo ter suas origens com base nas imposições sociais, a região a qual os sujeitos moram, a quais classes sociais pertencem, qual seu gênero ou orientação sexual, qual a sua cor da pele, suas condições físicas, mentais ou biológicas, dentre diversas outras situações que envolvem os diversos contextos e realidades as quais a população está inserida. Nesse sentido, no ano de 2018 se encontravam fora da escola 1,3 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de acordo com os dados do Pnad. Um dos fatores dessa exclusão é a dificuldade financeira que leva crianças e adolescentes a deixarem de estudar para trabalhar e/ou realizar tarefas domésticas com o intuito de ajudar na renda familiar (PnadC, 2018). Já referente ao ano de 2019, de acordo com os dados do Pnad, foi exposto que 1,5 milhões de crianças e adolescentes estavam na mesma situação e que a exclusão atingia, majoritariamente, a população mais pobre da sociedade, cujos direitos são cotidianamente negados ou negligenciados pelo Estado (Unicef, 2020). Assim, cabe destacar que o direito a educação é garantido constitucionalmente a todos os cidadãos, sendo obrigação do Estado elaborar políticas que permitam a ampliação do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos, na educação, em colaboração com a Família que ocupa lugar de destaque na garantia desse direito. Sobre isso, a CF/1988 advoga no Art. 205 que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]" (BRASIL, 1988). A LDB/1996 reitera esse direito quando traz os princípios e fins da educação no seu art. 2º e no art.4º quando mostra os caminhos que o Estado e a família devem percorrer para que haja a garantia do direito a uma educação pública e gratuita (BRASIL, 1996). Outro documento que aborda o direito à educação é o ECA/1990, onde encontra-se no Art. 53 que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1990). Levando em consideração a quantidade de documentos que garantem o direito educacional, bem como a responsabilização do Estado para tal, é possível considerar um retrocesso que muitas crianças e adolescentes ainda não tenham esse direito garantido, não apenas por que não querem, mas por que não conseguem usufruir do mesmo, seja por não ter escolas próximas às suas casas, ou por não ter condições financeiras para realizar o caminho até a escola, ou

até mesmo as situações familiares que exigem que a criança fique em casa para ajudar aos pais ou trabalhem para ajudar seus pais no sustento do lar. Nessa continuidade, para Gentili (2009) a exclusão educacional é ocasionada em decorrência das relações sociais desiguais, em que o sistema educacional e o modelo de desenvolvimento são fundamentados na estruturação de uma sociedade pautada nas diferenças de classes e no fortalecimento da pobreza. A exclusão como consequência das desigualdades *versus* os privilégios para as classes dominantes, fazem com que a permanência nos espaços educacionais e a continuidade nos estudos para a camada mais pobre do país, tornem-se grandes desafios, fortalecendo mecanismos de desigualdades intra e extra escolar. Sendo assim, é possível compreender que a exclusão escolar não ocorre apenas na ausência do sujeito dentro da instituição, uma vez que nem sempre estar na escola constitui de fato a garantia do direito à educação, pois este espaço também sofre as ausências do Estado, sendo constantemente precarizados e sucateados, o que acarreta uma oferta de educação que acaba por não congrega esforços ao pleno desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, Dubet (p.44, 2003) reflete que a escola exclui mais do que integra e “[...] funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão”. Por essa perspectiva, é notório no espaço educacional a relação de classe social e capital econômico em que um determinado grupo possui vantagens sobre o outro, como a aquisição de conhecimentos prévios que se dão no espaço social ao qual está inserido. Assim, a burguesia utiliza-se da educação como instrumento para a perpetuação de sua classe em que investem capital financeiro no processo formativo das crianças e jovens oriundos da classe privilegiada. A educação atua nesse sentido como mecanismo de reprodução da desigualdade, perdendo o seu ideal principal que é possibilitar a igualdade entre os sujeitos presentes na sociedade, onde os filhos da classe dominante possuem fácil acesso à educação e dispõem de recursos que colaborem para a permanência e conclusão do processo formativo, enquanto as crianças e adolescentes da classe trabalhadora enfrentam desde cedo diversas dificuldades que surgem antes e durante do processo de escolarização, como: a falta de vagas em escolas próximas ao bairro, a falta de recurso para a aquisição de materiais escolares (caderno, lápis, bolsa ou farda). Além desses fatores que podem ser empecilhos para o acesso à educação, existe também o grande dilema que a maioria das crianças de famílias com baixa aquisição econômica vivenciam a dupla jornada de estudar e trabalhar, uma realidade comum entre os jovens que desde cedo tem a tarefa de contribuir dentro de casa. Segundo Ferreira (2013, p. 53) “Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares

mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional”. Acerca da exclusão escolar é válido afirmar que se constitui como um dos alicerces para a baixa ou nenhuma participação de sujeitos - que tiveram o direito à educação negado - nas decisões tomadas em sociedade. Cambi e Zanielli (2014) discutem que para a existência de cidadãos conscientes e participativos nos seus direitos e deveres em sociedade, é indispensável que a administração pública olhe para a educação com competência, pois somente através dela é possível formar sujeitos capazes de exercerem suas obrigações cidadãs com responsabilidade. Nessa lógica, a exclusão escolar está estritamente ligada à intenção política dos governantes e como eles tratam a educação. Sendo assim, o Estado é o controle ideológico da classe dominante sobre os pobres, através da superestrutura (definida por relações de produção e impregnada a essas relações), (GRAMSCI *apud* CARNOY, 1984). Dessa forma, a ausência do Poder Público na oferta de condições e políticas para uma educação de qualidade para todos e de gestão pública, acentua em larga medida as desigualdades existentes a nível nacional, regional e local, condicionando uma parcela da população pertencente a camada popular e trabalhadora à menos oportunidades sociais. Essas condições impulsionam a ampliação de injustiças sociais e nos distanciam de valores democráticos de direitos para todos.

CONSIDERAÇÕES

Destarte, fica evidente que ainda há um descompasso entre o que está posto na legislação e o que realmente acontece na prática. Portanto, é necessário que haja o cumprimento da Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996) e Constituição Federal (1988), como também a criação de creches e escolas de qualidade em diferentes áreas urbanas e rurais, maior oferta de vagas e investimento nos alunos, para que eles possam não só ter o acesso à escola, mas permanecer e concluir toda formação. Para tanto, faz-se necessário uma maior supervisão e esforços sociais advindos dos movimentos políticos, dos pesquisadores e estudiosos do campo, na luta pela garantia desse direito a uma educação pública, de gestão pública e de qualidade para todos. Dessa forma, para que se tenha a permanência de crianças e adolescentes dentro do sistema educacional, é necessário que haja investimento na educação, bem como criação de políticas que visem a igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 01/11/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Título II: Dos princípios e fins da educação nacional. Título III: Do direito à educação e do dever do Estado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2020.

CAMBI, Eduardo Augusto Salomão; ZANINELLI, Giovana. **Direito Fundamental Social à Educação, Exclusão e Cidadania**. In: Direito Sociais e Políticas Públicas V: XXIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, João Pessoa - Pb, p. 387-413, 5 à 8, nov. 2014.

Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=232>. Acesso em: 09 out. 2020.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1984.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: Cadernos de Pesquisa: n. 119, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FERREIRA, Wallace. **Bourdieu e Educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil**. E-Mosaico: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, p. 46-59, jun. 2013.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 30, n. 109, p. 1059-1079, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf> Acesso em: 09/12/2020.

Gil, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia da pesquisa** / Roberto Hernández Sampieri, Carlos Hernández Collado, Pilar Baptista; tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira; revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle. – 3. Ed. – São Paulo: McGraw, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PnadC: Exclusão escolar e violações ao direito à educação no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 11 dez. 2020.

UNICEF, **Educação**. Educação. 2020. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/educacao> Acesso em: 23/11/2020

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO

Cássia Gercina de Sousa Jácome (UERN)
cassiagercina3@gmail.com)
Thaís Mikaelly da Silva Silveira (UERN)
tha.mikaelly@hotmail.com)
Ana Kaline Bernardo de Lima (UERN)
Analima953@gmail.com)

INTRODUÇÃO

É sabido que existem diversas implicações que atravessam a escola pública brasileira, desde a falta de investimentos a forma de organização vivida dentro da escola. E mesmo com as adversidades “o que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade tendo como sustentáculos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a gestão democrática” como diz Veiga (2009). Amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (nº 9394/1996), o PPP é um dos instrumentos que possibilita o exercício democrático na gestão da escola, potencializando a participação dos atores que a vivenciam. É compreendido por Veiga (1998, p. 1) como a própria organização pedagógica dessas instituições, visto que se projeta as intenções do que será realizado no ano letivo, ou seja, metas e objetivos a serem seguidos e alcançados pela equipe escolar. Nessa perspectiva, esta pesquisa foi desenvolvida durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC - intitulado “Desigualdades Intraescolares e Gestão: Estudo Comparado Em Escolas Públicas de Mossoró (RN)”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Tem como objetivo analisar um PPP com base na legislação educacional vigente, de forma a observar seus limites e potencialidades enquanto exercício democrático. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que realiza pesquisa de análise documental (TEIS, 2006). Foi utilizado como instrumento um questionário aberto que, segundo Aragão e Neta (2017, p. 36) é “construído com perguntas mais livres que permitem respostas também mais livres por parte do(s) inquirido(s)”, contendo nove perguntas aplicadas a uma presidenta do Conselho Escolar de uma Escola Estadual, localizada em um bairro periférico na cidade de Mossoró/RN, que oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais). O embasamento teórico tem como suporte Carmem Neves (1998) e Ilma Passos (1998) que discorrem sobre o PPP; também se fez uso do documento que respalda o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar, intitulado como “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” de 1996.

DESENVOLVIMENTO

O PPP possui uma importância para as instituições de ensino, pois se caracteriza como a própria identidade da instituição e, em sua construção também abarca as práticas pedagógicas, os direcionamentos administrativos e financeiros de cada instituição. Quando construído pela participação democrática, envolve a gestão, professores e demais funcionários, e também a comunidade (pais, alunos, etc.), possuindo uma visão utópica na construção de um planejamento libertador, autônomo, assim como diz Passos (1998, p. 2) “o Projeto Político Pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”. Nessa perspectiva, a autonomia que cada instituição escolar possui está fundamentada na Legislação brasileira através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual está explícita no Título IV que se intitula “Da Organização da Educação Nacional”, no seu Art.12 o qual assegura a todas as instituições de ensino o respeito às normas comuns de cada sistema educacional que terão o compromisso na elaboração e execução da proposta pedagógica, bem como administração dos recursos financeiros e materiais, assim como também o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas em sua estratégia e pensar meios de desenvolvimento para a recuperação de alunos com menor rendimento, sendo esta de forma transparente, estando os pais cientes da situação, e não somente sobre rendimento, mas também sobre a frequência dos filhos. O artigo 14 diz que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” e considerando os princípios de participação dos profissionais na elaboração e da comunidade escolar no Conselho Escolar. Sendo assim, é importante saliente que hoje, com o PPP e o Conselho Escolar, é possível pensar numa gestão mais democrática, uma vez que a intenção é dar autonomia às instituições. O Conselho possibilita a descentralização das responsabilidades e decisões a serem tomadas, agora não unicamente pelo diretor, mas também pelos demais atores que permeiam a instituição (BRASIL, 2004). Ao que se refere ao questionário aplicado, sobre a escola ter ou não o PPP e quem participou da construção: constatou-se que a instituição possui PPP que foi construído com a participação da equipe gestora, coordenação pedagógica, professoras, funcionários e os pais que fazem parte do conselho escolar. Sobre o processo de construção do PPP, Neves (1998, p. 28) discute que: “[...] um dos princípios da gestão democrática, a ser considerado pelos sistemas de ensino, é a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico”. Como supracitado, o PPP indica o caminho a ser percorrido para alcançar objetivos que devem ser pensados

coletivamente. E para que haja a almejada construção democrática do documento discutido ele deve contar com todos os sujeitos do corpo escolar, como cita Passos (2009, p. 164) “à equipe técnica (diretor, conselho escolar, coordenador pedagógico, orientador educacional, e etc). Assim, esta “[...] tarefa que não se limita ao âmbito das relações interpessoais, mas que se torna ‘realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que singularizam, envolvendo ações continuadas em prazos distintos” (MARQUES, 1990, p. 22 APUD, PASSOS, 2009, p. 164). Referente às relações que atravessam a escola, foi reportado que as interações entre a equipe dirigente e os professores são saudáveis, no entanto, foi relatado que ocorrem alguns entraves devido à discordância no modo de “administrar”, mas que logo há conversações para que haja uma melhor relação entre os funcionários e os demais envolvidos. Já em relação aos alunos foi mencionado que há pouca incidência de indisciplina, e que por isso existe boa relação entre professor-aluno; e os pais em sua grande maioria colaboram como parceiros. Neste sentido, ao ler um Projeto Político- Pedagógico deve ser possível identificar a intenção da instituição, bem como sua concepção de educação e a relação desta com a sociedade e a escola, deve ser possível identificar que tipo de cidadão a escola pretende formar, quais reflexões a instituição tem acerca da cidadania, do trabalho e da formação da consciência crítica do educando, “[...] os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola” também devem estar explicitados (as) no documento (PASSOS, 2009, p. 165). Portanto, uma gestão democrática quando constrói um Projeto Político-Pedagógico que rompe a visão burocrática individualista, é pensado coletivamente por diversas mãos, dessa forma, é possível vivenciar a partilha das decisões através da socialização do poder. Sobre isso Passos (2009, p. 166) tece que: “a gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. [...] Que elimina a exploração; [...] que supera a opressão [...]”. Com enfoque na promoção da qualidade do ensino foi aludido que as aulas são planejadas procurando atender as necessidades educacionais dos alunos e por isso são desenvolvidos projetos envolvendo a leitura e o teatro. Já em relação à democratização do ensino procura-se desenvolver um trabalho que promova a frequência e a permanência do aluno na escola. Nesta perspectiva, é importante que a escola conheça melhor o seu público e os anseios dele, construindo uma relação de troca através da participação da comunidade mantendo o comprometimento com uma educação de qualidade, sendo assim, participação “é condição para a gestão democrática e uma não é possível sem

a outra.” (PASSOS, 2009, p. 167). A respeito da avaliação do PPP da escola foi informado que ainda está em processo de atualização, mas que já foi realizado reuniões para verificar as ações que não foram executadas ou desenvolvidas. Ao que se refere aos envolvidos no acompanhamento de avaliação foi inteirado que são participantes a equipe gestora, pedagógica e os professores, a avaliação acontece anualmente com a atualização de dados no PPP e durante a jornada pedagógica no início do ano quando ocorre a reformulação e avaliação das ações na escola. Na perspectiva do que traz a legislação sobre o documento, entende-se que além de dar autonomia também prezam pela sua constante atualização, visto que trata principalmente da forma de organização e funcionamento, assim, o termo “proposta” traz consigo grande relevância quando o assunto é PPP, por esse ângulo, Neves (1998, p.28) diz que a expressão “Projeto Pedagógico” extrapola os muros da escola, ressoando no “sistema como um todo”. Portanto, é relevante informar que o documento não acaba ao fim da sua elaboração, uma vez que os sujeitos envolvidos devem ter o compromisso com seu plano de trabalho diariamente. Portanto, sua construção, execução e avaliação é missão da escola, sendo considerada incumbência aos professores, pais, alunos, e aos demais funcionários da instituição e de grupos organizados da sociedade que a escola está inserida (PASSOS, 2009, p. 165).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, foi observado através da coleta de dados da entrevista que a escola possui o documento que norteia os passos que deverá seguir, que contém as características e especificidades da instituição, bem como os objetivos a serem alcançados. Foi visto que a construção do PPP aconteceu de forma democrática, envolvendo o corpo escolar como um todo. À vista disso, é preciso reforçar a importância da participação de todos para a construção de uma gestão democrática, sendo assim, a equipe diretiva juntamente com os outros membros precisam estimular a participação para que seja possível que pais, alunos e demais sujeitos da comunidade ganhem empoderamento no envolvimento das decisões da escola por meio da atuação nos órgãos supracitados. (PASSOS, 2009).

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. **Metodologia Científica**. José Wellington Marinho de Aragão, Maria Adelina Hayne Mendes Neta. - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017. 51 p.: il. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174996/2/eBook_Metodologia_Cientifica-

Especializacao em Producao de Midias para Educacao Online UFBA.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** 9ª edição. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 abril. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica (org.). **Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares: Os mecanismos de participação e a autonomia da escola.** 2004. Brasília-DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

EURIDES, Brito da Silva. **A Educação Básica Pós-LDB**. Organizadora- São Paulo: Pioneiro. 1998.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, p.1-8, 2006. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/_listas/tematica.php?codtema=2. Acesso em: 23 mar. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. : novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, p. 143-171, 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 24 abr. 2020

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papyrus, 1998. P.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. INOVAÇÕES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: uma relação regulatória ou emancipatória?. : Uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad, Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf> . Acesso em: 26 out. 2020.

DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Cintia Letícia Bittar de A. Eufrasio (PPGEd/UFCG)

leticiacintia@hotmail.com

Antônio Lisboa Leitão de Souza (PPGEd/UFCG)

lisboaleitao@gmail.com

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é um relato dos resultados parciais da dissertação em andamento acerca do direito à educação das comunidades quilombolas da Paraíba em suas diferentes dimensões, o acesso, a permanência, o conteúdo específico e a gestão escolar, com o objetivo de perceber se e como o direito à educação está sendo efetivado, haja vista, que o direito à educação para esses povos tem se colocado como problemática em diferentes períodos históricos, e mais precisamente, no contexto atual mediante a implantação da política neoliberal dos anos de 1990, que através de um modelo gerencialista tem negado o direito à educação gratuita e de qualidade a população brasileira, frente à desresponsabilização e flexibilização do papel do Estado.

A partir de dados relativos ao ano de 2018, referente ao fechamento de escolas na zona rural do Estado da Paraíba, foi realizado um levantamento junto a Comissão da Pastoral da Terra – CPT, do Regional Nordeste 2 (2018), da Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes – ACCADE e da Coordenação Estadual das Comunidades Negras e Quilombolas – CECENEQ, em que consta o fechamento de mais 10 escolas da rede municipal de ensino localizadas na zona rural de alguns municípios da Paraíba. Cabe ressaltar que nos últimos sete anos 1.249 escolas do campo tiveram suas atividades encerradas no Estado, o que torna a Paraíba como o terceiro Estado da região Nordeste com o maior número de escolas do território fechadas (CPTNE2, 2019).

Conforme dispõe a Lei nº 12.960/2014, em seu parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretária de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, é necessário analisar em que medida os dispositivos desta lei vêm sendo cumpridos pelos gestores municipais, uma vez que os índices de fechamento de unidades escolares no meio rural vêm crescendo demasiadamente.

Para tanto, durante a pesquisa será realizado um mapeamento das regiões e municípios da Paraíba onde há maior incidência de comunidades quilombolas, a fim de percebermos se está sendo garantida a oferta educacional, se as escolas das comunidades estão apropriadas do conteúdo específico de tradição quilombola.

No que se refere à metodologia, o estudo tem como pressuposto teórico metodológico os princípios do materialismo histórico dialético, que estão sendo utilizados para entender os desafios que perpassam a questão social no tocante as garantias legais do direito a Educação Escolar Quilombola. Adotamos, como categorias de análise, a historicidade, a totalidade e a contradição visando entender os desafios e obstáculos institucionais e estruturais que imobilizam a implementação do direito à Educação Escolar Quilombola.

A pesquisa se inclina ao estudo da política educacional da Paraíba, no que diz respeito às garantias educacionais das comunidades quilombolas. Fazem parte dos procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental, além de observação empírica e de entrevistas semiestruturadas com alguns sujeitos das comunidades quilombolas, bem como professores, gestores e alunos.

A literatura sobre o tema é atual e tem natureza interdisciplinar, uma vez que, além das abordagens historiográfica, sociológica e antropológica, tem sido corrente a presença de trabalhos de viés político-pedagógico para problematizar a questão da educação para os povos de tradição quilombola.

O *corpus* investigativo e de análise documental é constituído pelos Planos Nacional e Estadual de Educação para as comunidades quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de 2012, a Constituição Federal de 1988, Resolução CNE/CP nº1/2012 e demais documentos pertencente às associações que serão analisadas.

Diante do exposto apresenta-se a organização da pesquisa, a partir de uma abordagem histórica sobre o processo de escravidão no Brasil. Discorreremos sobre a Educação Escola Quilombola, bem como a perspectiva normativa e a política governamental que norteia o direito à Educação Escolar Quilombola. Por conseguinte, a conjuntura política frente ao modelo neoliberal, em que o Estado enquanto regulador

social tem se eximindo de sua responsabilização de garantidor dos direitos sociais, dentre eles a garantia do direito à Educação das comunidades quilombolas.

Por fim, a partir da análise dos dados e documentos das escolas quilombolas no Estado da Paraíba – PB faremos uma discussão acerca da efetivação ou negação às garantias legais de promoção a Educação Escolar Quilombola.

A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS QUILOMBOLAS

A educação para as comunidades quilombolas por muito tempo foi diluída nas políticas da educação rural, sem nenhuma política pública ou pedagógica que considerasse sua especificidade. A partir das mobilizações dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro, foi delineando-se um movimento de discussões sobre mudanças no modelo de ensino para as escolas das comunidades quilombolas.

Conforme discorre Silva (2013),

No Projeto Político Pedagógico da escola, a Educação Quilombola se refere ao “conjunto de saberes e valores culturais da comunidade que precisam ser repassados de geração em geração. Já a Educação Escolar Quilombola é entendida como aquela que acontece no “espaço formal, entretanto possui um jeito próprio de fazer educação, abastecendo-se da Educação Quilombola, ou seja, deve ter como um dos seus princípios valorizar a comunidade, suas lutas, seus saberes e a cultura local” (grifos nossos).

Dessa maneira compreendemos que a educação quilombola se refere à herança cultural construída pelos quilombos e que não se efetiva, necessariamente, no espaço formal da escola, pois ela está intrinsecamente relacionada com a dinâmica da vida construída nos diversos espaços da comunidade, como “a história de luta e resistência da comunidade, o artesanato, as rezas, as curas por meio das plantas medicinais, a importância da luta das mulheres para construção da comunidade” (SILVA, 2013. p. 3).

A educação escolar quilombola visa uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares na construção do conhecimento, se desenvolve no “espaço formal, entretanto possui um jeito próprio de fazer educação, abastecendo-se da Educação Quilombola, ou seja, deve ter como um dos seus princípios valorizar a comunidade, suas lutas, seus saberes e a cultura local” (SILVA, 2013, p.3).

É importante dizer que a escola tem o papel de fortalecer a relação entre a educação e o território, pois a luta pela terra sempre foi uma questão central na história desse povo.

Conforme relata o autor, Hage (2014),

A luta pela garantia da existência, física, social e cultural das comunidades quilombolas, chegou até os dias atuais sendo expresso em especial pelo direito ao território, o espaço reivindicado por eles significa trabalho, moradia e possibilidade de reprodução de sua cultura e de sua gente.

Nesse sentido, a educação escolar quilombola está intrinsecamente imbricada ao seu território, e a escola dentro da sua comunidade deve romper com as fronteiras estabelecidas pelos sistemas educacionais de universalização de um saber único, passando a investir na educação como ferramenta de luta pela garantia de direitos individuais e coletivos dos povos quilombolas.

No tocante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica está defini que a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino para a educação básica, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico- racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, e deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem (BRASIL, 2013).

Notoriamente, houve um avanço significativo na perspectiva normativa concernente ao direito à educação. Para tanto, apenas sua normatização não é o bastante, fazendo-se necessário a efetivação da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Além disso, os desafios e obstáculos ainda se tornam maiores no tocante à materialização satisfatória desse direito junto às minorias sociais que se encontram no campo, aos grupos étnicos, aos indígenas, às pessoas com deficiência, aos grupos itinerantes, entre outros, os quais têm sido historicamente secundarizados ou não alcançados pelas políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo o exposto, no tocante ao reconhecimento da educação escolar quilombola e as políticas educacionais destinadas a ela, compreendemos que o reconhecimento legal do direito à educação para as comunidades quilombolas representou uma conquista, mas por si só não garante a efetivação desse direito. É preciso à materialidade da lei, no sentido do desenvolvimento de ações que coloquem em prática o estabelecido na legislação.

Nesse sentido, faz-se necessário referendar políticas públicas que atendam às necessidades das populações quilombolas, em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No sentido de romper com o processo de discriminação, e concepções políticas de viés economicista da educação, visando um projeto político-social que coadune com a diminuição das diferentes formas de exclusão ditadas pelo mundo capitalista e, a implantação de políticas públicas no tocante a promoção no que diz respeito às garantias educacionais dos povos tradicionais, particularmente das comunidades quilombolas, frente ao modelo político-econômico que tem mitigado a efetivação das garantias educacionais que estão previstas na Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. **Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

CPT NE2. Audiência pública sobre Educação do campo e fechamento de escolas rurais é realizada em Cuité/PB. *In. Comissão Pastoral da Terra Nordeste II.* (2019).

Disponível

em:

<https://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/paraiba/5124-audiencia-publica-sobre-educacao-do-campo-e-fechamento-de-escolas-rurais-e-realizada-em-cuite-pb>>.

Acesso em: dez. 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1º Ed. Belém. 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2013.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>>.

Acesso em: set. 2020.

**PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA – SOMA:
DESDOBRAMENTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA E DO
MONITORAMENTO DOS RESULTADOS, NO TRABALHO DOCENTE**

Elizete Alves de Souza (PPGEd/UFCG)

elizete_keke_guga@hotmail.com

Andréia Ferreira da Silva (UAEd/PPGEd/UFCG)

silvaandrea@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O texto apresenta resultados parciais de pesquisa de dissertação de mestrado em educação, em andamento, que tem como objeto Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – SOMA. E propõe-se a analisar os principais desdobramentos do sistema de avaliação externa e de monitoramento, dos resultados dos estudantes do ciclo de alfabetização, instituído pelo SOMA, no trabalho de docentes da rede municipal de ensino de Olivedos/PB. As iniciativas que compõem o SOMA são examinadas tendo em vista que implicam diretamente no trabalho docente. Como parte da pesquisa em curso, o presente trabalho tem por objetivo analisar o SOMA, o que é, seus objetivos, sua organização, estrutura e iniciativas que o compõem, apresentando uma visão geral do Programa e suas vinculações com o trabalho docente.

É resultado de revisão bibliográfica e da análise de documentos legais e normativos. A revisão da literatura, examinou estudos referentes à temática das políticas de avaliação da educação básica e, mais especificamente, as relativas ao objeto. Referencia-se em estudiosos da área de política e gestão educacionais, principalmente no tema das políticas de avaliação da educação, como Freitas D.T (2007; 2012), Freitas L.C (2005; 2013; 2018) Bonamino e Sousa (2012), Afonso (2009), Silva (2019) e outros.

A análise documental vem sendo empreendida por meio da coleta, revisão, organização e classificação dos documentos relativos à criação e organização do SOMA. Esta fonte é analisada tendo como referência que os documentos “sofrem determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação” (EVANGELISTA, 2012, p. 8).

2. PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA – SOMA: UM ESTUDO

A avaliação da educação básica aparece no Plano de Metas da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba para o quadriênio 2015-2018 (PMSEE/PB 2015-2018). No Plano, o Governo do Estado, enfatiza sua preocupação com a qualidade da educação, e assegura apoio às etapas sob a responsabilidade dos municípios, assimilando, além da lógica do *accountability*, a proposta de colaboração entre os entes federados.

Tal proposta é central, no Plano de Metas e no Pacto Pelo Desenvolvimento Social da Paraíba, (PPDS/PB), instituído em 2014, pelo Decreto. nº. 34.827, de 17 de março de 2014, “com o objetivo de melhorar a vida dos paraibanos, concretizado por meio de transferência voluntária de recursos, cessão e doação de bens aos municípios paraibanos e a execução de contrapartidas solidárias” (PARAÍBA, 2014).

As “contrapartidas solidárias” envolve ações nas áreas social, saúde e educação. Na educação, uma dessas contrapartidas, consiste no Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA, lançado no final de 2016, com a ideia de “ampliar o sistema de acompanhamento, formação e capacitação para além da rede estadual, chegando até os municípios que aderiram” ao Pacto (AVALIANDO IDEPB 2016, p. 10).

O SOMA é criado pelo Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, e regulamentado pela Portaria nº 1.267, de 21 de setembro de 2017, com o objetivo de garantir “a alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental, a garantia de níveis de letramento adequados para os estudantes do 5º ano dessa mesma etapa de escolaridade e o auxílio aos alunos dos anos finais do ensino fundamental que não atingiram o desenvolvimento pleno da alfabetização e o nível de letramento adequado” (PARAÍBA, 2017, art. 21).

Estando articulado ao PPDS/PB, o SOMA, de acordo com o Programa de Governo de João Azevedo, que o mantém e amplia, “através da pactuação com municípios paraibanos e parcerias com Universidades, fomenta ações estratégicas a fim de qualificar os indicadores educacionais das redes públicas estadual e municipais da Paraíba”. (COLIGAÇÃO A FORÇA DO TRABALHO, 2018).

A pactuação é feita pela constituição de parcerias, formalizadas com a assinatura do Termo de Compromisso, e facultada aos municípios, embora a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB) realize esforços para a indução e aceitação do Pacto pelos municípios, que contam, após a adesão e por meio dos

resultados, com o recebimento de apoio técnico e financeiro (SILVA, 2019b). Dos 223 municípios paraibanos, até 2019, 219 aderiram ao SOMA.

De acordo com a Portaria que regulamenta o SOMA, o Pacto é colaborativo, entre Estado e municípios, e, constituído por um conjunto de seis iniciativas: a implantação do Sistema de Gestão e Informação (SABER); a criação de Programa de Desenvolvimento Profissional – formação e certificação de gestores, sob responsabilidade do CAEd; a formação de professores alfabetizadores, coordenada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização; avaliação do desempenho de estudantes das redes públicas estaduais e municipais, com a realização de avaliações formativas e somativas para os estudantes do 1º ao 3º ano e avaliações somativas para estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, realizadas pelo CAEd; e o monitoramento das ações de alfabetização e Letramento (PARAÍBA, 2018).

Tais iniciativas, estão imbricadas, e, diretamente ligadas a avaliação, deixando claro, que os objetivos do Pacto, permanecem comprometidos com o propósito de “medir”, “avaliar” e “informar” (FREITAS, 2007, p. 137), norteando a política estadual, destinada à qualidade da educação. Mas não só isso, permite ao Estado, além da regulação da educação estadual, também regular e monitorar as redes municipais, como ponto central da política implementada.

As avaliações formativas, aplicadas aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, orientam o processo, já que, após a análise dos resultados, pelo CAEd, são feitas “intervenções didáticas”, apresentadas na “formação dos profissionais da alfabetização, fomentando práticas em consonância com a proposta elaborada” (FARIA et. al. 2017). Essas avaliações orientam, ainda, a construção dos recursos didáticos e o trabalho dos professores, que, após as formações, recebem visitas, de monitoramento das ações, dos técnicos do Pacto, no município.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de iniciativas do SOMA, desvela a importância que a avaliação externa e as medidas de *accountability* vem ganhando na educação do Estado da Paraíba. Conforme exposto, o Estado tem implementado medidas, que estão ancoradas na

avaliação externa da educação e que visam a implantação de políticas pautadas no mérito e na responsabilização dos professores. O SOMA, ainda, propõe, de acordo com Silva et. al. (2019a), o fortalecimento da atuação do Governo do Estado, junto às redes municipais de ensino, realizando esforços para a indução e aceitação do pacto pelos municípios, com a oferta de apoio técnico e financeiro, pós adesão e por meio dos resultados.

4. REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v.13, n.13, p.13-29, 2009

BONAMINO, A.; SOUZA, 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.

COLIGAÇÃO A FORÇA DO TRABALHO. **Programa de Governo da Coligação a Força do Trabalho**. João Azevedo 2019-2022. Paraíba. 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FARIA, Evangelina M. B. [et. al.] (Org.). **Leitura e produção de textos escritos: aprofundando: 2º ano: caderno 1**. João Pessoa. Editora do CCTA, 2017.

FREITAS, D. N. T. A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios.

Séries-Estudos... Campo Grande, MS, n. 33, p. 55-65, jan./jun. 2012

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **Avaliando IDEPB – 2016 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd**. v. 2 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016.

PARAÍBA. **Decreto nº 37.234 de 14 de fevereiro de 2017.** Cria o Soma - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. Diário da Estado da Paraíba – PB nº 16.313/2017 de 15 de fevereiro de 2017.

PARAÍBA. **Portaria nº 1267 de 21 de setembro de 2017.** Regulamenta o funcionamento do SOMA - Pacto pela aprendizagem na Paraíba e dá outras providências. Diário Oficial Do Estado da Paraíba – PB nº 429/2017 de 22 de setembro de 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **SOMA – 2018. Revista do Sistema.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (2018), Juiz de Fora. 2018.

SILVA, Andréia F. et. al. A política educacional para a educação no estado da Paraíba (2011-2018). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Org). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região nordeste.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019a.

SILVA, Andréia F. et. al. In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018:** para onde os sistemas estaduais caminham? Meio Eletrônico. Brasília: Anpae, 2019b.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY*: TUDO EM NOME DOS RESULTADOS

Francisco Samuel de Sousa e Silva (UFC)

samicks2@yahoo.com.br

Francisca Valéria de Sales Peixoto (UECE)

fvaleriasp3@yahoo.com.br

Francisca Valéria Aguiar Ramos (UVA)

E-mail: leriaveloso@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de caráter bibliográfico, visa analisar a relação entre o ensino remoto emergencial¹¹ e a política *accountability*, partindo da problematização de como as normas educacionais excepcionais¹² implantadas durante a pandemia do COVID-19 buscam atender as demandas neoliberais por uma política de resultados.

A educação brasileira tem enfrentado, desde o dia 17 de março do ano vigente, obstáculos e desafios de cumprir o calendário ante uma pandemia global causada pelo Coronavírus que, todavia, não se restringe ao âmbito educacional, mas que afetou todas as esferas socioeconômicas.

Pois, além das creches, as escolas e as universidades tiveram suas atividades suspensas decorrentes do fechamento das mesmas. Assim, professores e demais trabalhadores das mesmas, tiveram que ficar em casa, muitos perderam seus empregos, comprometendo os meios de suas próprias subsistências, pois como já asseverava Marx e Engels (1987, p.59) É que os homens devem estar em condição de viver para poder fazer história.

Na pandemia do Covid-19, que deveria, portanto, priorizar a manutenção e conservação da vida, na realidade, prioriza atender às demandas do capital, ficando a educação subordinada ao ideário neoliberal, pois

Esses elementos indicam-nos que a educação, antes de ser uma questão técnica, é um elemento superestrutural, enquadrado na instância ideológica. Educação nesse sentido depende de maneira pela qual os homens se conhecem, conhecem os outros e a natureza;

11 Remota, porque a tecnologia tornou-se mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento (LIMA, BERNADES, 2020, p. 37).

12 A Lei nº 14.040/2020, estabelece as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020.

uma forma, portanto, cujo conteúdo são as forças sociais historicamente determinadas. (SÁ, 1979, p. 15).

Quando se analisa a educação em tempos de pandemia não se pode examiná-la alheia ou isolada das relações das lutas de classes da sociedade na qual ela se desenvolve, sendo assim, “A educação, nesse sentido, ocupa posição de destaque na formação dos quadros que garantem a consolidação da ideologia dominante, bem como sua generalização para toda a população”. (SÁ, 1979, p. 19).

Por meio de uma metodologia de tipo bibliográfica, o trabalho tem como base marxista o Materialismo Histórico-Dialético, seguida por uma Pedagogia Histórico-Crítica.

2. O DESENVOLVIMENTO

O Ensino Remoto Emergencial é recomendado pelos aparelhos privados de hegemonia como alternativa para que as atividades escolares não fossem totalmente paralisadas e o calendário letivo fosse cumprido, ainda que não integralmente, através de atividades remotas

No momento em que acontece a suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo, necessário se faz pensar em alternativas para que o universo de mais de 1,3 milhões de estudantes no ensino superior e quase 48 milhões de estudantes da educação básica brasileira possa continuar com atividades formativas, sejam elas as formais, do currículo escolar, ou as informais, aquelas notadamente associadas ao uso da internet para filmes, vídeos e as já conhecidas e famosas lives, sejam ainda por meio de leitura ou de outros tipos de jogos ou brincadeiras. (PRETTO, 2020, p. 4);

As instituições de ensino público e privado deveriam se adequar às normas regulamentadas pelo imprevisto, bem como, aos protocolos de saúde para o enfrentamento da pandemia, de modo a cumprir o calendário letivo.

Nesse cenário, de um lado, a necessidade de enfrentamento de uma pandemia global, do outro, as cobranças pelo cumprimento por partes das escolas e universidades de cargas horárias, controle do calendário letivo e das atividades que dê condições de atingir as metas estabelecidas e consequentemente obter resultados satisfatórios mesmo ante a uma crise sanitária

Os objetivos que os governos buscam atingir por meio dela são: facilitar a adoção de mecanismos de mensuração de resultados; responder às novas questões e à diversificação dos serviços prestados; adotar medidas de incentivos ao desempenho; promover a *accountability* – transparência e responsabilização pelos resultados (Apud PACHECO, 2006 in SHIROMA, 2011, p. 133)

O destaque dado às políticas de *accountability*, como uma forma de controle da qualidade e da produtividade da educação para atender as necessidades do modo de produção capitalista, recebem nos governos neoliberais uma espécie de ressignificações. Essas, velar os verdadeiros objetivos da “qualidade de ensino”, pois na verdade, objetiva-se o cumprimento de metas para obter resultados mensuráveis previamente definidos, sem considerar o contexto dos que fazem parte do processo de produção desses resultados. Pois, [...] “no contexto de mercantilização no campo educacional a ideologia da “educação de qualidade” e a apologia da *accountability* são estratégias utilizadas para produzir a fetichização dos resultados” (SHIROMA, 2011, p. 144).

Atualmente milhares de pessoas, não apenas no Brasil, mas no mundo, perdem suas vidas diariamente devido a pandemia da COVID-19, porém, ainda que diante desse cenário os governantes neoliberais tomam suas decisões e aplicam suas ações de acordo com suas ideologias e interesses de grandes conglomerados empresariais, e a educação¹³ não foge a esta regra, pois

O modelo neoliberal de educação, baseado nos preceitos da ideologia de mercado, na competição, na livre escolha, na eficiência, etc., propõe mudanças a nível curricular, reforçando a relação da educação com as necessidades econômicas, valorizando as matérias de inclinação técnica em detrimento das de inclinação política, como as humanidades, e valorizando as línguas estrangeiras, especialmente o inglês. (SOUSA JR, 2014, p. 62)

Sendo que, ainda que em face da perda de milhares de vidas, para o capital, conforme Behring (2008, p. 19), “fomentou-se historicamente que a própria esperança no futuro se apresenta como cimento de legitimidade da dominação presente.” O capital mesmo diante de uma tragédia é capaz de criar meios para obter e gerar lucros, pois em tempos de pandemia o comércio se estende desde máscaras de grifes até plataformas e aplicativos educacionais para o ensino remoto. Nessa lógica, o ensino remoto que aparece como estratégia para mitigar as desigualdades, na verdade, potencializa o lucro empresarial de grandes negócios do ramo de produtos tecnológicos para a educação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise e estudos bibliográficos, e considerando os fatos e dados da expansão da pandemia do Covid-19 no Brasil¹⁴, pode-se apreender que

13 Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputas ideológicas. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. (FREITAS, 2018, p. 29);

14 Segundo o Site oficial da World Health Organization (Organização Mundial de Saúde), no Brasil, de 3 de janeiro às 15h37 CET de 30 de novembro de 2020, ocorreram 6 290 272 casos confirmados de COVID-19 com 172 561 mortes. Disponível em <https://covid19.who.int/region/amro/country/br> Acessado em 30 de novembro de 2020, às 19h02.

O contexto de pandemia não pode ser argumento, nem tampouco um motivador para que façamos agora, de forma desorganizada e imediatista, como se tem feito até aqui, conforme já indicamos, arranjos para que gestores, professores e alunos possam, neste momento, atuar com as tecnologias digitais, como se fossem ações absolutamente normais no cotidiano de todos. (PRETTO, 2020, p.14).

A insistência de retorno às atividades escolares presenciais sem a disponibilização de uma vacina, comprovadamente segura, mais do que uma atitude reprovável, é uma ação irresponsável. As escolas que tentaram retornar as aulas no segundo semestre de 2020.2, tiveram logo que recuar diante do surto de novos casos nestas instituições de ensino.

Temos, todavia, a compreensão de que o ensino remoto emergencial possui grave e seria restrições e limitações que perpassam pela ausência de domínio de tais tecnologias por partes dos docentes e discentes até a questão básica, porém, fundamental, de que todos possuem acesso aos instrumentos e aplicativos tecnológicos ou mesmo não possui o mínimo acesso à internet.

O ensino remoto emergencial só realça e destaca a educação utilitarista e tecnicista que visa “formar” trabalhadores e trabalhadores simplesmente para atender às exigências e às demandas do capital, pois

outra proposta preferida pelos burgueses é o ensino, em especial, o ensino industrial [industrielle] universal. O verdadeiro significado que o ensino recebeu entre os economistas filantrópicos é este: treinar cada operário no maior número possível de ramos de trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças na divisão do trabalho, ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro. (MANACORDA, 2007, p. 39)

O ensino remoto emergencial, portanto, se coaduna e ratifica as políticas de *accountability* ao priorizar o cumprimento de metas em busca de uma pedagogia pautada em resultados.

4. REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável** - Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus** [recurso eletrônico]: sob fogo cruzado. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-reforma: desestrutura do Estado e perda de direitos**. 2008.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artimed, 2004.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, Christian. **A Pandemia de Covid-19 e a Falência dos Imaginários Dominantes** in *Mediações – Revista de Ciências Sociais*. V. 25, n.2, 2020 disponível <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/39870> acessado em 28.11.2020.

LIMA, Luciméa Santos; BERNANDES, Marcus. **Do caos à pandemia: educação emergencial em escolas do campo**. pp. 35-44 in SOARES et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas,SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 6.ed. São Paulo: Hultec, 1987.

PRETTO, Nelson De Lucas; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Educação em Tempos de Pandemia: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**.

SÁ, Nicanor Palhares. *Política Educacional e Populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SHIROMA, Eneida Oto, EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores**. Perspectiva, Florianópolis, v.29, 2011.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

UMA ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Isabella Maria Coelho Veloso (UECE)

isabella.maria@aluno.uece.br

Keifer Fortunatti (UECE)

keifer.fortunatti@aluno.uece.br

Ruani Cordeiro de Sousa (UECE)

ruani.coredeiro@aluno.uece.br

Este trabalho é resultado da análise de uma pesquisa documental realizada durante a disciplina de Política Educacional, situada no âmbito do curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, Ceará. Traz como escopo o estudo comparativo entre duas escolas estaduais inseridas em uma mesma macroregião na cidade de Fortaleza, mas que estão situadas em dois grupos extremos quanto ao desempenho nos resultados da avaliação de larga escala do estado do Ceará, SPAECE¹⁵.

A pesquisa original fora desenvolvida considerando os dados abertos presentes no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dos dados informados pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Assim, foram pesquisadas a Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Michelson Nobre da Silva, que está no ranking dos dez mais baixos índices de desempenho do SPAECE e a Escola Estadual de Ensino Profissionalizante (EEEP) Darcy Ribeiro, que compõe o grupo de escolas com os dez melhores índices de desempenho na mesma avaliação externa. A duas escolas fazem parte da Rede Estadual de Ensino do Ceará que é composta por 710 unidades escolares que ofertam o Ensino Médio, atendendo mais de 262 mil alunos em todo o estado.

1. APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS E DO SEU CONTEXTO SOCIAL

As escolas compartilham o mesmo território que se caracteriza por alta vulnerabilidade social, marcado principalmente pela pobreza e violência. A EEFM Michelson Nobre da Silva, situa-se no

¹⁵ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

bairro Granja Lisboa, com IDH-b¹⁶ de 0,17 e a EEEP Darcy Ribeiro, no bairro Conjunto Esperança, com IDH-b de 0,29. No ranking geral entre o 119 bairros da capital cearense, o Conjunto Esperança ocupa posição de número 76 e o Granja Lisboa a de número 105. Importa salientar que Fortaleza convive com o desafio de uma expressiva desigualdade social, quando o bairro que ocupa o primeiro lugar no referido ranking apresenta IDH-b de 0,95.

Em 2019, a EEFM Michelson Nobre da Silva apresenta capacidade para atender cerca de 600 estudantes, com jornada parcial, diurna e noturna, ofertando 18 turmas nas modalidades do Ensino Fundamental Anos Finais (em funcionamento até 2018) e Ensino Médio. O ingresso se dá por livre matrícula e não há registros oficiais de atividades complementares desenvolvidas no contraturno¹⁷. Com um corpo docente de 34 professores e uma equipe técnico-administrativa de 56 funcionários, a escola existe há mais de 10 anos.

Ofertando ensino médio profissionalizante¹⁸ desde 2014, a EEEP Darcy Ribeiro atende 530 estudantes, com equipe pedagógica de 25 professores e equipe técnico-administrativa de 40 funcionários, em jornada integral de 10 horas diárias. Oferta em seu currículo, além das disciplinas da Base Comum Curricular, disciplinas com foco no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e na elaboração do Projeto de Vida e no Protagonismo Juvenil. O ingresso dos estudantes se dá por meio de edital público, que estabelece como critério de aprovação a avaliação do histórico escolar do Ensino Fundamental II, destinando 80% das 180 vagas aos estudantes oriundos de escolas da rede pública e 20% da rede privada. Importa destacar que o ingresso é condicionado ao 1º ano do ensino médio. Oferece quatro cursos técnicos: agrimensura, agroindústria, desenho da construção civil, nutrição e dietética.

2. ANÁLISE DOS INDICADORES

Dispondo de espaço escolar não planejado, a EEFM Michelson Nobre da Silva oferece 8 salas de aula e 1 laboratório de informática, os alunos dispõem, em média de 1 computador para 70,9 estudantes. Apresenta quadra coberta, biblioteca e passou a contar com o laboratório de ciências em

16 A classificação do IDH-b (IDH por bairros) varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 melhor o grau de desenvolvimento humano, composto pelas variáveis de renda, educação e longevidade.

<https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/>. (Acesso em 5/5/2020).

17 Em 2013 há um registro de participação no Programa Mais Educação (MEC) e Programa Jovem de Futuro (Instituto Unibanco) no blog da escola. Ver: <http://escolamichelson.blogspot.com/p/projetos-escolares.html> (acesso em 30/05/2020)

18 Há na rede estadual de ensino cearense 119 escolas de educação profissional de tempo integral.

2019. Importa destacar a descontinuidade na oferta de alguns espaços, como o refeitório, a partir de 2017, e diminuição do número de salas, que oscilavam entre 10 e 11 a partir de 2016 passaram a funcionar 8. A escola nunca ofertou o espaço do AEE.

Já a EEEP Darcy Ribeiro, inaugurada em 2014, oferece estrutura arquitetônica padronizada ao funcionamento das Escolas de Educação Profissional do Ceará. A escola oferece 12 salas de aula e todas em funcionamento, quadra descoberta, laboratórios de ciências (química, física, biologia e matemática) e informática, biblioteca, auditório, refeitório e bloco administrativo. Como a escola anterior, também não tem espaço destinado ao AEE.

2.1 MATRÍCULAS E MÉDIA DE ALUNOS POR SALA

A média de alunos matriculados da EEFM Michelson Nobre da Silva em 2019 cai 18% em relação ao início da série histórica pesquisada, 564 alunos em 2010, passando a 482. Contudo a mudança no perfil de matrículas se dá a partir de 2015, construindo uma nova média de alunos matriculados, 452 para os próximos cinco anos, contra a média de 582 alunos dos cinco anos anteriores.

A EEEP Darcy Ribeiro tem seus dois primeiros anos com matrículas abaixo da capacidade máxima de atendimento, uma vez que a oferta no ano de 2014 se deu apenas para o 1º ano do ensino médio e no ano seguinte, para os 1º e 2º anos. A partir de 2016 a escola já apresenta sua oferta completa, mantendo uma média, em platô praticamente estável, de 522 alunos matriculados.

Importa dar maior acuidade à questão do número de matrículas verificando o número médio de alunos por turma desta etapa de ensino. A EEFM Michelson Nobre da Silva apresenta uma variação de 25 a 30 alunos por turma de seu ensino médio no ano de 2019, com discreta diminuição em relação ao ano de 2015, que era de 26 a 32 alunos em média. Outra realidade bem diferenciada é apontada pela média de alunos por turma na EEEP Darcy Ribeiro, que a partir de 2016, quando há a oferta de todas as turmas de ensino médio, a média de alunos praticamente se mantém estável, de 42 a 45 alunos em média por turma.

2.2 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A diferença entre as escolas dos índices de distorção idade-série é abissal. A EEFM Michelson Nobre da Silva inicia a série histórica com 56,40% em 2010 e ao longo de 8 anos só aumentou! Em 2018 revelava a marca de 67,30%, sendo este ano o seu ápice. Já a EEEP Darcy

Ribeiro a partir de 2016 apresenta a marca de 10% neste índice e eleva em 2,5 pontos dois anos depois. Mesmo com discreta variação crescente, revela significativa diferença quanto à distorção apresentada pela escola anterior.

2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA - IDEB

As metas projetadas, desde 2011, para a EEFM Michelson Nobre da Silva, nunca foram alcançadas. Importa destacar que as metas foram projetadas considerando uma melhoria no perfil de desempenho, 4,3 em 2011, seguida de 4,7, 5,1 e 5,3 em 2017. Contudo o resultado é quase estável entre 2011 e 2017, variando de 3,5 a 3,9, atingindo seu melhor aproveitamento em 2015. A EEEP Darcy Ribeiro teve sua primeira avaliação do IDEB realizada em 2017, quando sua meta, 5,8, fora por pouco atingida, conquistando um índice de 5,6.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas apresentam condições diferenciadas de trabalho e de oferta educativa reveladas pelas informações coletadas quanto à descrição da infraestrutura, à forma de ingresso dos alunos, ao currículo ofertado, às horas de estudo e à média de alunos em sala de aula. Essa mostra de variáveis tem reflexo sobre os indicadores de desempenho escolar, conforme constatado pela análise do índice alcançado no IDEB por escola. Importa destacar que, embora muitos indicadores apresentados sinalizem condições diferenciadas favoráveis à EEEP Darcy Ribeiro, como jornada ampliada, infraestrutura e currículo complementar, é possível identificar que a média de alunos em sala por turma não é um fator que venha a interferir no rendimento escolar.

Outro fator de relevante reflexão é a hipótese de considerar que a proximidade entre as escolas possam contribuir com a desigualdade de acesso e interferir do desempenho dos estudantes. Na ocasião da matrícula dos alunos egressos do 9º ano para ingresso no 1º ano, a seleção da EEEP Darcy Ribeiro acaba captando aqueles que poderiam ter maior sucesso escolar. Desta feita, seriam encaminhados para a EEFM Michelson Nobre da Silva os alunos que potencialmente já apresentam maiores dificuldade de aprendizagem e possivelmente, dificuldades em outros campos também. Não há condicionalidade preferencial nesta hipótese levantada, contudo, considerando a proximidade territorial, há de se analisar o possível impacto desse efeito colateral. Lança-se luz sobre uma frase ouvida pelos corredores de uma secretaria de educação: “as escolas profissionais deixam de fora os alunos que mais precisam dela”.

Guiados pela percepção sensível de Vieira e Vidal (2016, p.59), considera-se que:

Por outro lado, é perceptível que tal empreendimento terminou por criar duas redes escolares no interior da rede estadual, que embora convivam em relativa harmonia, revelam situações de iniquidades agudas. Quando se compara os indicadores de rendimento escolar e de desempenho dos alunos das escolas de educação profissional e das escolas que oferecem ensino médio regular, evidencia-se a distância entre uns e outros. Considerando as condições tão distintas, de cada um dos tipos de escola, caberia mesmo indagar se faz sentido comparar seus resultados.

Diante desta constatação surge uma provocação, e todas as escolas não são particularmente diferentes? Todas não possuem suas idiossincrasias e seus contextos, mesmo que vulneráveis, não se mostram diferenciados de Norte a Sul do país? Caberia mesmo falar em comparação de resultados com uma realidade social tão diversa vivenciada por este país com dimensões continentais? Para tais questionamentos, coragem e sensibilidade.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Nota Técnica nº 8/2017. **Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016**. Disponível em:<

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf>. Acesso em 30 abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e metas**. Disponível em <
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2211798>>. Acesso em 29 abril de 2020

SEDUC/ dados de Infraestrutura (informados via e-mail em maio de 2020)

FORTALEZA, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento humano, por bairro, em Fortaleza**. Fortaleza: 2014. Disponível em:
<https://pt.calameo.com/read/0032553521353dc27b3d9>. Acesso em 25/05/2020.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche (orgs.) **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO DO PROCESSO EDUCATIVO EM ESCOLAS CAMPESINAS

Joelma Santana Reis da Silva (Associação Naturalis Educacional – NATURALIS)

joelma.1981@outlook.com

Introdução

Os processos de descentralização das políticas públicas educacionais no Brasil, ultrapassam marcos históricos, na medida em que, a cada dia, se possibilitam novas conquistas e liberdade institucional na execução dos serviços. Onde, “descentralização, é concebido como o conjunto de ações políticas, presentes na reforma do Estado brasileiro, que objetivaram e ainda objetivam descentralizar para a sociedade as responsabilidades pelo social” (SOUZA, 2015, p.3).

O presente estudo visa contribuir numa perspectiva reflexiva acerca das políticas públicas voltadas para os avanços e conquistas no campo da educação, bem como também refletir a forma de como acontece a oferta de ensino, com uma visão especial para a escolas de áreas campesinas.

A necessidade de valorização por parte das políticas públicas voltadas para um ensino significativo, atrelado ao contexto social do estudante do campo, onde se percebe que o sistema público precisa investir cada vez mais em apoio pedagógico e estrutura. Enfim, os recursos cabíveis para estas escolas não sejam extintas, oportunizando ao discente o direito de permanência em suas raízes culturais.

Enfatiza-se que, o processo educativo no Brasil destaca marcos com relatos notáveis desde o século XX, com a dinâmica de Poder Central e Poder Local que oportunizou discussões acerca da educação entre educadores aspirantes da democracia após o fim do Estado Novo, numa visão conservadora, como também, liberal (VIEIRA, 2011, p. 6).

Desafios e anseios são o motor energético que ao longo da história propõe a luta pelo direito à educação com amplitude, alcançando a sociedade menos favorecida, de baixa renda, oportunizando posteriormente também, os estudantes de Escolas do Campo, que hoje dispõem do direito de estudar e conviver com seu contexto social e local.

É de grande relevância destacar que este estudo contempla um caráter bibliográfico de natureza qualitativa, com uma reflexão do processo de ensino e políticas públicas educacionais. O trabalho foi desenvolvido através de pesquisas com autores que fomentam e apresentam consistência ao estudo, como também, a realização de entrevista com alguns docentes de escolas campesinas que contribuíram com seus pensamentos para construção da análise deste, sobre

questões pertinentes ao presente estudo. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”, sendo consistente com suas prioridades de singularidade e contexto (STAKE, 2011, p. 41).

Educação em Escolas Campesinas: Algumas reflexões Conceituais

É necessário compreender os conceitos de política e políticas públicas, na qual política retoma a ideia de condição, uma tomada de decisão pessoal que reflete em manifestos diários da condição de vida humana, e em contrapartida as políticas públicas fazem referência as decisões coletivas “do povo e para o povo” se caracterizando como o bem comum pensado e planejado para o coletivo atendendo desde a elite social aos mais vulneráveis. (SEBASTIÃO, 2018, p. 1).

Neste contexto reflexivo sobre a funcionalidade social correlacionada a políticas públicas educacionais, destaca-se a políticas de atendimento social a Escola do Campo, tendo em vista, este ser um público adverso, possuidor de uma série de marcos e lutas oriundas de conflitos e conquistas ao longo do seu processo evolutivo.

Na escola campo de pesquisa, onde foi realizada a entrevista com os docentes, por exemplo, verificou-se a ausência de alguns fatores importantes quanto ao atendimento das políticas públicas no sentido de processo educativo, tais como: Ausência de um PPP (Projeto Público Pedagógico) coerente com a metodologia da Escola do Campo; Recursos pedagógicos, facilitadores da aprendizagem; de uma estrutura física compatível a necessidade para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Como relata Arroyo (2016), é preciso que as questões curriculares incorporem saberes do campo, que prepare o homem para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena como ser humano (ARROYO, 2016, p. 45).

Para entender o processo evolutivo da educação do campo, podemos verificar que lutas foram travadas e, uma serie de nomenclatura foram adotadas através de programas ofertados pelo sistema governamental, espelhando-se nas conquistas da então conhecida como “Escola Nova” onde se registram aspectos importantes na democracia de políticas educacionais. Nomes como “Escola Ativa” surgiram no intuito de superar, onde se aponta o conceito de “Ruralismo Pedagógico” com novas possibilidades educativas de valorização do homem do campo, o que até então era visto como um ensino limitado, agora visa contribuir, mostrando meios de crescimento profissional e sobrevivência do homem campestino em seu próprio contexto social (RIBEIRO 2013,

p. 2).

Como explica a autora, esta construção de Escola do Campo visa banir o conceito de Escola Rural, ela constrói, e, está pautada em um ensino de valorização, atrelado a seu contexto de homem do campo.

Políticas Públicas de Educação do Campo: reflexões sobre a percepção dos docentes.

A Constituição Federal de 1988, destaca o processo de construção de planejamento educacional, visto que, o processo de descentralização abrange a todas as esferas sociais. E, depõem a estados e municípios a autonomia de manterem ou não sistemas próprio de ensino, podendo ambos se desmembrarem, desde que este disponha de uma gestão democrática e participativa. Neste contexto, Meneses, Silva e Machado (2011) acrescentam:

A Constituição Federal de 1988 que deu aos municípios a natureza e a posição de ente federativo, ao definir que a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal. E, ainda, estabeleceu que a organização político-administrativa da República compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos da Constituição (MENESES; SILVA; MACHADO, 2011, p. 5).

Desse modo as políticas educacionais devem ser ofertadas de maneira adequada a cada contexto educativo, valorizando o sujeito, como se pode citar a proposta de ensino para as escolas campesinas. Onde, nem sempre a oferta de políticas públicas chega a estas escolas, de maneira justa, deixando a desejar dentre outras, a questão de apoio pedagógico e subsídios para o professor desempenhar seu trabalho pedagógico.

Para tanto, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz em uma de suas competências gerais a importância da valorização da diversidade de saberes.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017 p.9).

Desse modo, é notável a importância de um olhar diferenciado por parte do educador ao estudante do campo, pois, este dispõe de uma cultura rica e mistificada.

Diante da análise, concretiza-se que a oferta de políticas públicas e a descentralização do poder no contexto educacional brasileiro apresenta notórias conquistas de ação pública democrática viabilizando autonomia a Estados e Municípios de organizarem de maneira cabível para ofertarem com dignidade as políticas sociais.

Verifica-se ainda as dificuldades enfrentadas nesta realidade de Escola do Campo, dentre

outros, destaca-se a falta de apoio pedagógico, onde se percebeu que essas nem sempre são assessoradas pelas políticas públicas como devem. E, o trabalho docente de forma positiva para a construção do processo de ensino e aprendizagem no sentido de firmar parcerias com família, enfim contexto sociocultural dos estudantes.

Diante disso, será apresentado dados da pesquisa realizada através de entrevista com quatro professores de escola campesina do município de Passira-PE, acerca de alguns questionamentos tais como, a participação da família na escola. Apenas um docente considera a participação excelente, dois docentes consideram a participação como boa e um considera como regular.

Com base nos dados relevantes, podemos inferir que, a discussão em torno da participação familiar no âmbito escolar ainda é uma questão fundamental entre os docentes, ressaltando a constante necessidade da construção de parcerias entre família e escola. Pois, “a família, espaço educativo por excelência” (PICANÇO, 2012, P.20)

Questionados sobre o apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, diante de sua realidade local campesina, apenas um professor respondeu que considera bom e três professores responderam que consideram o apoio regular, evidenciando assim, a necessidade de cada vez mais investimentos de políticas públicas que atendam a realidade campesina.

Sobre a motivação do estudante na construção de sua aprendizagem correlacionada a sua cultura campesina, todos os professores entrevistados responderam que consideram excelente, onde é notório o prazer por uma educação amparada numa metodologia atrelada ao contexto de homem do campo, critério esse, bem reforçado pela BNCC.

E, quanto a motivação do estudante fora de faixa diante de uma realidade multisseriada e a dificuldade do exercício da docência neste contexto. Apenas um professor respondeu que considera regular e três professores responderam que consideram ruim. Assim, subentendesse que a realidade de turma multisseriada dificulta o processo de ensino pois o discente perde um pouco o estímulo no desenvolvimento do processo educativo.

Considerações Finais

Considerando os dados obtidos neste estudo, podemos inferir que as ofertas de políticas públicas voltadas para as escolas campesinas necessitam ter mais assiduidade e participação por partes dessas políticas, correlacionadas com a realidade do estudante. De maneira que, se possa aproveitar melhor os aspectos relevantes desse tipo de ensino como: Motivação, reconhecimento e

valorização social, dentre outros, que são deferências no processo de ensino.

Assim, o processo educativo precisa valorizar suas especificidades, ofertando aportes e subsídios para a efetivação de um ensino qualificado.

Referências

ARROYO, Miguel. “**O processo pedagógico é um processo coletivo e a prática social ao longo da história**”. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. do campo. Ano: (2016).

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. (2017). Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 01/12/2020.

MENESES, João Gualberto de Carvalho; SILVA, Jair Militão e MACHADO, Edileine Vieira. **Política Educacional e Gestão Escolar - do Planejamento, Financiamento e Avaliação da Educação Básica**. Ano: 2011.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe **A Relação entre Escola e Família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem** LISBOA, maio de (2012)

RIBEIRO, MARLENE **Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência*** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul. -set. 2013.

SEBASTIAO, Sousa Santos **Política Pública de Educação: Mais Educação** Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 3, n. 2, p. 78-93, 2018.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo **O Processo de Descentralização na atual Política Educacional do Estado/Governo Brasileiro: Uma Abordagem no Programa Mais Educação** – UFPA ISSN 2176-1396 PUCPR 26 a 29/10/2015

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

VIEIRA, SOFIA LERCHE **Poder local e educação no Brasil: Dimensões e tensões** RBP AE – v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA

Jonas da Silva Rodrigues (PPGEd/UFCG)
rdgsjonas@gmail.com

Introdução

O presente trabalho busca apresentar resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento. A dissertação tem o objetivo de analisar o Prêmio Escola de Valor, no período de 2012 a 2018, a fim de compreender como está organizado e quais os seus princípios, sua concepção de gestão escolar e, suas vinculações à iniciativas de *accountability* educacional, no estado da Paraíba. Para isso, vem sendo desenvolvida através de levantamento bibliográfico em bancos de teses e dissertações, considerando os conceitos de gestão escolar, *accountability*, avaliação externa e premiação, bem como de levantamento, organização e análise de documentos federais e estaduais, que estejam vinculados à temática estudada. Os documentos envolvem portarias, decretos, leis, e outros documentos vinculados ao governo do estado e a Secretaria da Educação, e da Ciência e Tecnologia do estado da Paraíba (SECT/PB), incluindo notícias em *sites* oficiais e não oficiais (*sites* de notícias, blogs, etc).

Adiante, apresentamos uma breve síntese do Prêmio Escola de Valor, buscando entendê-lo no contexto das políticas de avaliação externa e, no intuito de evidenciar alguns resultados já sistematizados da pesquisa ao qual o objeto está vinculado.

Prêmio escola de valor: breve apresentação e análise

Afonso (2007) apresenta a ideia de que, desde o início da década de 1980, vivencia-se, em escala global, um “crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino” (p. 12), caracterizada, por ele, como uma “obsessão avaliativa”.

No Brasil, estudos como o de Fonseca (2009) apontam que, já na década de 1980, as primeiras experiências de avaliação externa passaram a ser negociadas entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial (BM), e que se consolidariam na década de 1990. É, portanto, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, que o Brasil aprimora a dimensão da avaliação externa vinculada à Educação Básica (FONSECA, 2009). Tal sistema, no Brasil, ao longo da última década, aprofundou o avanço de políticas de avaliação em escala nacional e subnacional.

Nesse itinerário, o estado da Paraíba, no ano de 2012, criou o Sistema Próprio de Avaliação do Estado da Paraíba (Avaliando IDEPB), tendo sido regulamentado apenas em 2015, por meio da Portaria nº. 368 de 14 de julho de 2015. Para Silva et. al. (2019), o Avaliando IDEPB, foi criado visando “oferecer informações para subsidiar a definição de políticas públicas” (p. 279). Sendo assim, foi no cenário de estruturação de tal Sistema, na Paraíba, que o Prêmio Escola de Valor foi também criado, ainda em 2012.

O Prêmio Escola de Valor foi criado através da Lei nº. 9.879¹⁹, de 13 de setembro de 2012. Tem como objetivos o “fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas” (PARAÍBA, 2019), no âmbito da gestão escolar. Nesse sentido, premia, com o 14º salário, todos os profissionais da educação básica lotados nas escolas da rede estadual de ensino da Paraíba. O Prêmio avalia a gestão das escolas da rede através de quatro dimensões: gestão pedagógica, gestão participativa, gestão de infraestrutura: serviços e recursos, e gestão de pessoas e lideranças (PARAÍBA, 2019). De acordo com a Lei nº. 9.879/2012, os Editais do Prêmio devem ser expedidos pela Secretaria de Educação com regras para inscrição, critérios de concessão e seleção no Prêmio (PARAÍBA, 2012, art. 4º).

Como critérios de seleção, são estabelecidos: um Projeto de Intervenção Pedagógica, o Relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica e, os documentos comprobatórios referentes às quatro dimensões da gestão avaliadas no Prêmio (PARAÍBA, 2019). Esse conjunto de documentos, compõe o “dossiê” do Prêmio e, para cada documento, é destinada uma pontuação específica. Para que as escolas sejam contempladas, devem atender a esses critérios e, atingir nota mínima, de 7 (sete) pontos.

No ano de 2019, foram investidos R\$ 5.332.748,85 para o pagamento do 14º salário a 2.653 servidores, de 61 escolas estaduais. Em 2019, existiam 653 escolas em toda a rede estadual, o que representa que apenas 9,3% delas foram contempladas com o Escola de Valor. Nosso estudo compreende o período entre 2012 e 2018 e, nesse sentido, temos observado que essa lógica de redução na quantidade de escolas e servidores premiados, tem sido crescente ao longo da série histórica estudada, além, da redução dos valores investidos no Prêmio. Para Freitas (2018), no neoliberalismo, os conceitos de sociedade e de educação, têm como fundamento a competição entre

¹⁹ A Lei nº. 9.879/2012 criou também, o Prêmio Mestres da Educação, com o objetivo de premiar, com o 14º salário, exclusivamente, os professores da rede estadual de ensino da Paraíba.

os indivíduos. Sendo assim, a lógica da premiação, envolve, conseqüentemente, a competição, ou seja, elegem-se critérios e, premia-se os que mais se destacarem.

No Prêmio, como dito anteriormente, são avaliadas quatro dimensões da gestão escolar. Através da análise dos editais entre 2012 e 2018, percebemos que, em sua primeira edição, em 2012, o Prêmio apresentava uma dimensão que deixa de existir em 2013, a dimensão administrativa. As dimensões avaliadas no Prêmio, revelam os critérios definidos pela Secretaria da Educação, e da Ciência e Tecnologia (SECT/PB). Para cada dimensão avaliada, são definidos critérios específicos, como por exemplo: o crescimento de matrícula e de aprovação, e redução de reprovação e abandono para a dimensão da **gestão pedagógica**; um relatório de parcerias entre a escola e segmentos da sociedade, para a **gestão participativa**; a participação em cursos de formação continuada ofertados pela SECT e/ou por Instituições de Educação Superior (IES), para a **gestão de pessoas e lideranças** e; a prestação de contas de programas federais e estaduais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Bolsa Família, para a dimensão da **gestão de infraestrutura: serviços e recursos**. Tais exemplos nos permitem entender a ênfase dada à prestação de contas feitas pelas escolas à SECT/PB.

Paro (2005) entende que, a gestão escolar compreende o diálogo entre atividades pedagógicas e administrativas e que, a escola, para promover a racionalidade de tais atividades em seu interior, deve examinar a especificidade de seu papel transformador da realidade. O Prêmio Escola de Valor evidencia um desmembramento do princípio de gestão defendido por Paro (2005). Nesse sentido, cabe destacar os critérios definidos para a gestão pedagógica, por exemplo, que avalia crescimento de matrículas e aprovação, e redução de abandono e reprovação, como critérios meramente pedagógicos. Tais critérios estão diretamente ligados à uma estratégia de associação para a melhoria de índices educacionais, como é o caso do Ideb e do IDEPB.

No que toca ao Projeto de Intervenção Pedagógica, exigido pela SECT/PB, para concessão do Prêmio, este passou a ser incorporado à premiação, a partir de 2015, através da Portaria nº. 368/2015. O PIP deve apresentar uma proposta de intervenção para a melhoria nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, redução das taxas de abandono e evasão, melhoria do rendimento escolar dos alunos, bem como, a elevação do IDEPB (instituído em 2012) (PARAÍBA, 2019). O Relatório de execução do PIP deve apresentar dados, fotografias e quaisquer outros documentos que demonstrem o alcance efetivo de todos os objetivos evidenciados no PIP (PARAÍBA, 2019). Para Silva et. al. (2019), o PIP se constituiu como um instrumento de planejamento para a superação de

dificuldades dos alunos da rede, e para a elevação de desempenhos no IDEPB, além de um instrumento de controle dos profissionais da escola.

Considerações finais

Considerando o exposto, devemos buscar analisar o Prêmio Escola de Valor associado à uma sistemática de avaliações externas, através de sua vinculação ao Sistema Próprio de Avaliação do Estado da Paraíba, visando seu aprimoramento, e ao Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba – IDEPB. O Prêmio, nesse viés, tem contribuído para o desenvolvimento de estratégias que fortalecem uma lógica gerencial nas escolas, e que envolve a competição, o alcance de metas, e a premiação por mérito. Além disso, tem possibilitado o desenvolvimento de novas políticas que se agregam ao Prêmio, como é o caso de bolsa incentivo aos profissionais da educação, e criação de uma plataforma *online* para acompanhamento de resultados, através do Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba (SABER) (SILVA *et. al*, 2019).

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos** - volume 7, n. 1, p. 11-22, Itajaí, jan/abr, 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES**. 2009, vol.29, n.78, pp.153-177. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 nov. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 1ª ed., 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 368, 14 de julho de 2015**. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/07/Diario-Oficial-15-07-2015.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 007, de 13 de fevereiro de 2019**. Prêmio Escola de Valor. 2019d. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/fevereiro/diario-oficial-13-02-2019.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 13ªed., 2005.

SILVA, Andréia Ferreira da. *et al*. A política educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba (2011-2018) In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari;

RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Orgs.) **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região nordeste.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

O DIREITO À EDUCAÇÃO CAMPESINA MEDIANTE O PROCESSO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO EM SOLÂNEA/PB

José Euriques de Vasconcelos Neto (PPGE^d UFCG) euriques.vasconcelos@gmail.com

Antônio Lisboa Leitão de Souza (PPGE^d UFCG) lisboaleitao@gmail.com

Introdução

No presente trabalho objetivamos apresentar parte do nosso trabalho de dissertação, o qual possui como objetivo principal analisar se e como o direito à educação está sendo garantido diante do processo de racionalidade econômico-financeira e da redução do Estado, o que se expressa no fechamento de escolas públicas situadas no campo no município de Solânea - Paraíba. De forma mais específica, em nossa pesquisa buscamos analisar como se tem efetivado o direito à educação diante do fechamento de escolas públicas no campo, investigar como a organização da educação municipal influenciou no processo de fechamento destas escolas e compreender as contradições e os conflitos desse processo e suas consequências para a garantia do direito à educação.

Usamos como referencial teórico o paradigma da Educação do Campo que surge das lutas sociais, de um processo de disputa conceitual e epistemológica, além da dimensão pedagógica, pautado numa perspectiva de desenvolvimento econômico-social que valoriza as identidades étnico-culturais, os direitos de cidadania dos grupos e povos. Do ponto de vista metodológico, buscamos analisar os dados da pesquisa numa perspectiva crítica, considerando o contexto político-econômico de supressão do Estado, de cortes dos gastos públicos, de restrição de direitos, mais notadamente na educação, que está atingindo diretamente aqueles que estão do lado mais fraco, mais frágil, mais vulnerável em termos de organização, de resistência, de visibilidade social, que são as populações camponesas e as respectivas escolas do campo.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos documentos como o Plano Municipal de Educação de Solânea-PB; a Lei de Diretrizes Orçamentárias do município, dados do INEP; dados do IBGE, além de relatórios elaborados durante o fechamento das escolas. Também fizemos uso da entrevista semiestruturada, realizada com uma liderança sindical, dois secretários de educação, sete gestores e sete mães de alunos residentes nas comunidades atingidas pelo fechamento das escolas.

Educação do Campo: direito do povo camponês

No período de 1980 a 1990 muito se avançou nas discussões acerca do direito à educação. Conforme mostra o texto seguinte,

foi no final da década de 1980, que a educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam (COSTA, 2012, p. 44).

O movimento da Educação do Campo questiona o paradigma da Educação Rural que tem sua origem em meados da década de 1930, com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que defendiam o Ruralismo Pedagógico, perpassando pelo discurso urbanizador pedagógico, difundido a partir da década de 1950. A Educação do Campo, por sua vez, nasce com uma nova forma de ver o campo. Trata-se de um olhar que

projeta o campo como um espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 12).

Tendo sua fundamentação na teoria crítica dos conteúdos, na sociologia do currículo e na educação popular, o paradigma da Educação do Campo busca superar a visão dualista do mundo, a dicotomia entre campo e cidade. Esse movimento surge das lutas sociais, de um processo de disputa conceitual e epistemológica, além da dimensão pedagógica, pautado numa perspectiva de desenvolvimento econômico-social que valoriza as identidades étnico- culturais, os direitos de cidadania dos grupos e povos. Portanto, a Educação do Campo expressa mais do que uma concepção, mas a luta contra os processos de exclusão social e de negação dos direitos; representa a defesa de outra escola para o campo, outro paradigma da educação para o campo e um outro projeto de desenvolvimento que considere o campo, suas especificidades, suas lutas, seu potencial, seu papel social.

O fechamento de escolas no campo: conflito e contradição

Nos últimos anos, tem-se observado, a implementação, por parte de secretarias municipais de educação, de processos de nucleação de escolas e, conseqüentemente, de fechamento de unidades escolares, sobretudo daquelas situadas no campo.

Esse movimento de fechamento de escolas no campo pode ser percebido a nível nacional

como aponta o FONEC (2012), o qual afirma que em 2002 haviam 107.432 escolas no território camponês. Já em 2011, em apenas uma década, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 76.229, significando o fechamento de 31.203 escolas no campo, o que representa uma significativa diminuição de aproximadamente 30% desses estabelecimentos. Segundo dados do INEP (2009-2018), na Paraíba há uma notável diminuição dos estabelecimentos escolares situados no campo, sendo que em 2013 são 2.829 estabelecimentos de ensino e no ano de 2018 o quantitativo destes estabelecimentos cai para 2.054. Foram fechadas 765 escolas em todo o estado durante o período (apenas cinco anos), em uma cadeia decrescente dos números de estabelecimentos de ensino que representa uma diminuição de mais de 27% do número de unidades escolares. Se observarmos o período que corresponde de 2009 a 2018, foram fechadas 1.557 escolas situadas no campo, isto é, 42,9% das unidades escolares.

Quanto ao município de Solânea, os dados do INEP (2013-2018), revelam que em 2013 existiam 26 unidades escolares no campo e até 2018 esse número caiu para 9 escolas no campo. Portanto, houve um significativo processo de fechamento de estabelecimentos de ensino no campo. Foram 17 unidades escolares fechadas no período, o que representa uma diminuição de 65,3% do número de escolas com relação ao ano de 2013.

A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, destacamos as falas do secretário e da secretária, bem como dos gestores e gestoras, que justificam o fechamento das escolas no campo devido a péssima condição da infraestrutura das escolas no campo, os altos os custos para manter uma escola para poucos alunos e os gastos para manter estas escolas ativas. Assim o processo de fechamento de escolas públicas localizadas no campo solanense é resultante dos efeitos da ideologia de mercado que atinge diretamente a educação escolar. No entanto, outra justificativa que conduziu a esse processo foi a busca por extinguir as escolas e classes multisseriadas presente nas escolas do campo no município, sendo esta última a justificativa aceita pelos pais, como afirma um dos gestores entrevistados. A pesquisa mostra que o processo analisado expressa contradições e conflitos na medida em que o poder público, por meio da secretaria de educação municipal decidiu por fechar as escolas, enquanto que em algumas comunidades houve uma maior resistência dos pais e mães de alunos que foram articulados juntamente com liderança sindical e com professoras da UFPB. Entretanto, se por um lado, houve a atuação da liderança sindical e de outras entidades da sociedade civil buscando lançar luz sob esses processos, a fim de que as comunidades conhecessem as reais consequências, por outro lado, também houve a

intervenção crucial de alguns gestores, os quais, por sua vez, usaram seu poder de persuasão e também buscaram alcançar as comunidades na disputa pelo convencimento pró-fechamento das escolas. Porém, foi possível notar que existiu uma maior articulação e resistência onde houve a presença da sociedade civil organizada, principalmente quando exercendo um papel preponderante de conscientização das comunidades, levando-as a lutar contra os processos de negação de direitos. No caso específico, processos que negam não apenas a escola, mas também a identidade e o modo de organização das pessoas do campo.

Mesmo diante desse conflito, as crianças das comunidades atingidas com o fechamento de suas escolas continuam tendo acesso à educação e à escola que é garantida por meio da realocação das crianças em escolas de outras comunidades camponesas, cujo percurso é garantido com o transporte escolar. Quanto ao direito à educação, para as mães ele está ligado à qualidade da educação escolar e sua efetividade. Para elas, a escola tem importância na educação, formação e no futuro profissional de suas crianças. E nesse sentido, a escola é fundamental, pois ela é a principal via de acesso dessas crianças ao saber sistematizado, além de possibilitar que estas possam concluir seus estudos em todos os níveis. Para os gestores e gestoras, secretário e secretária o direito à educação é um espaço de conquistas alcançadas pelas lutas, é um direito que deveria alcançar a todos e que, portanto, devem ser garantidos aos povos do campo, inclusive uma educação contextualizada, isto é, a partir de e voltada para os camponeses. Logo, acreditam que este tem sido efetivado. Eles trazem como fundamento dessa efetivação a realocação das crianças em escolas de outras comunidades, forma pela qual as crianças continuam no campo. O transporte escolar é visto por eles como meio garantidor do deslocamento dos estudantes, tendo um responsável por monitorar as crianças, o que garantiria a segurança das mesmas. E o fim das turmas multisseriadas é visto, também por eles, como forma de garantir uma educação de qualidade.

Considerações Finais

A escola na comunidade é expressão da presença do poder público, que por sua vez se faz presente por meio da educação, mas também da realização de outras funções implicadas na materialização dos demais direitos sociais, como o acesso à saúde, por meio do atendimento médico. Além disso, a escola é o espaço da expressão de identidades das comunidades, tanto no aspecto econômico-produtivo, como no político-cultural e religioso. Assim, não se trata apenas de preservar alguns alunos e alunas em suas próprias comunidades, mas de preservar a identidade das comunidades, garantindo-lhes seus próprios direitos. Portanto, a pouca quantidade de estudantes

não deveria ser argumento para se fechar escolas, pois elas atendem toda a comunidade em situações e aspectos que vão além da atividade de sala de aula.

O sistema multisseriado não deveria ser considerado um problema para a educação do campo, visto que este é uma alternativa frente a pouca quantidade de alunos, como eventualmente ocorre. Devia-se, portanto, investir na formação contínua dos professores e professoras das escolas localizadas no campo que lutam com e por essa realidade, melhorando também as condições das escolas e de trabalho desses profissionais.

Por fim, importa reafirmar o direito que as comunidades campesinas têm no que concerne ao acesso à Educação do Campo, e não apenas a escola no campo, como tem ocorrido em muitos municípios brasileiros, inclusive em Solânea-PB. Acreditamos que o direito à educação só será efetivado para as famílias camponesas quando estes usufruírem de uma educação contextualizada, que tenha como ponto de partida as suas práticas agrícolas, culturais, religiosas e de identidade; e como finalidade, a constituição de um sujeito que se compreenda como inacabado, mas que carrega e constrói traços de cultura, pertença, religiosidade e de identidade política e social campesina. Portanto, faz-se necessária uma mudança paradigmática no cenário educacional camponês solanense e quiçá brasileiro.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COSTA, Dalva Maiza Medeiros. **O PRONERA no estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites**. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. João Pessoa, 2012.

Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da educação do campo**. Seminário Nacional – BSB. Agosto de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, (2009 – 2018). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DE PERNAMBUCO EM FOCO

José Mawison Cândido de Lima (UFPE) professional_matt@hotmail.com

Ana Lúcia Félix dos Santos (UFPE) ana.fsantos@ufpe.com.br

INTRODUÇÃO

As políticas públicas em educação têm sido objeto de debate permanente desde a segunda metade do século XX. Tal debate extrapola o que poderíamos considerar o âmbito das políticas educacionais, alcançando outros domínios tais como as políticas educacionais e sociais em geral. (OLIVEIRA, 2011). Segundo Mainardes et al (2011), tanto no cenário nacional quanto internacional a pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação.

A atual configuração da educação é a classificação das escolas conforme os resultados das avaliações em larga escala, ou seja, do desempenho de cada escola através de suas colocações (ranking). De acordo com Lessard (2011, p. 60), “uma maior preocupação com o desempenho e a busca de resultados se traduz então numa instrumentalização mais forte das políticas no plano quantitativo”.

A avaliação educacional é “um *campo* complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas” (AFONSO, 2014, p. 488-489). Nesse contexto, destacam-se as avaliações externas (COHEN; FRANCO, 2008) nosso objeto de estudo, focando a avaliação externa de Pernambuco.

O estado de Pernambuco implantou em 2000 uma avaliação externa própria, o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014). Essa avaliação é realizada com as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa aplicadas aos alunos tanto do Ensino Fundamental (3º e 5º anos) quanto do Ensino Médio (3º ano) da rede estadual e municipal. Em 2012, Pernambuco implantou o modelo de gestão pública incorporando estratégias de responsabilização (*accountability*)

educacional.

Esse estudo teve por objetivo geral investigar as produções da Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre a política de avaliação educacional no estado de Pernambuco.

METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2011). Para o levantamento das produções sobre a política educacional em Pernambuco voltada para o Ensino Médio, optamos pelas revistas da ANPED e ANPAE no período de 2000 a 2019. Para seleção dos textos, procedemos com a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos. Para análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi realizado levantamento nas revistas da ANPED, não encontrando nenhuma publicação sobre nosso objeto de pesquisa. Já, em buscas na revista da ANPAE apareceram 3 (três) artigos (quadro 1) que convergem com o tema em pauta.

Quadro 1 – Revista Anpae

| Ano | Autores(as) | Título |
|------|---|--|
| 2013 | Ana Lúcia Borba de Arruda e Cristiane Liberato da Nóbrega | Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos |
| 2018 | Prociara Ferreira da Silva e Edna Gusmão de Góis Brennand | Políticas de Accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil |
| 2019 | Luciana Rosa Marques, Juliana Camila Barbosa Mendes; Iágrici Maria de Lima Maranhão | A Nova Gestão Pública no contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional |

Fonte: Acervo da pesquisa

O artigo de Arruda e Nóbrega (2013) denominado *Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos* teve por objetivo tematizar a relação entre planejamento educacional e gerencialismo. Assiste-se à penetração da cultura do gerencialismo no processo de formulação e implementação de

políticas públicas como lógica modernizadora e seus efeitos no planejamento e na gestão educacional no Estado de Pernambuco. O trabalho demonstrou como os princípios do gerencialismo vêm norteando a formulação e a implementação das políticas educativas, assim como a gestão educacional. Pautado numa lógica de modernização da administração pública, um discurso de transparência e a eficiência dos processos.

No contexto da implementação do modelo gerencialista, Pernambuco experimentou, no campo da educação, políticas e práticas que enaltecem os índices de eficiência e produtividade, avaliações em larga escala, estabelecimento de rankings entre unidades escolares, gestão com foco em resultados, parcerias público-privado, instituição de indicadores como forma de orientar/controlar o financiamento, dentre outras medidas. Ainda segundo as autoras, as políticas educativas e de gestão em Pernambuco estão sendo guiadas por proposições gerenciais. Tais políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, acontecendo recontextualização em diferentes níveis.

O artigo de Silva e Brennand (2018) intitulado *Políticas de Accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil*; tem por objetivo analisar as estratégias de implantação do modelo de *accountability* implantadas no sistema de gestão da rede de ensino básico da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - Brasil e se essa política favorece mecanismos de gestão democrática. Os resultados apontam que o modelo de *accountability* implantado é constituído por mecanismos de controle e monitoramento alinhados à disputa entre países europeus e norte-americanos por lugares competitivos no mercado global.

O artigo das autoras Marques, Mendes e Maranhão (2019) é *A Nova Gestão Pública no contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional*; objetiva trabalhar as repercussões da Nova Gestão Pública (NGP) na gestão da educação, tendo como foco a qualidade educacional. Para isso, faz uma discussão sobre NGP e sua materialização no contexto educacional, identificando os elementos discursivos que compõe a qualidade. Analisando a política educacional pernambucana a partir de documentos e entrevistas com gestores escolares, visa compreender que sentido de qualidade se coloca como hegemônico. Verificou posições conflituosas que constituem o discurso, atravessado pela regulação dos parâmetros de desempenho e pela qualidade socialmente referenciada.

Tomando como referência o objetivo desta pesquisa, destaca-se que os estudos apresentados abordam sobre essa temática têm sido alvo de inúmeras investigações através de artigos, dissertações e teses tanto em Pernambuco quanto em outros estados. As temáticas são diversas: Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGPE), Ensino Médio, Bônus de Desempenho Educacional, IDEPE, entre outras. Em suma, podemos perceber a relevância do tema sobre avaliação externa SAEPE.

Percebe-se que a instauração da lógica neoliberal (FREITAS; 2012, 2018) pela gestão trouxe mecanismos de regulação nas políticas educacionais (AFONSO, 2014). Estados e municípios brasileiros são instados a assumir estratégias como parte de seu direcionamento na gestão da educação, configurando em estratégias de controle e regulação da educação pública. (LINDOSO; SANTOS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de gestão pública adotado por Pernambuco em 2012 implantou estratégias de responsabilização educacional. Conforme Silva e Brennand (2018), o modelo de *accountability* implantado é constituído por mecanismos de controle e monitoramento embasados no gerencialismo. Nesse novo contexto de modernização da gestão pública no governo de Eduardo Campos, tendo continuidade com João Lyra e Paulo Câmara. e conseqüente implicações na modernização da gestão da educação (ARRUDA; NÓBREGA, 2013; MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2019) com foco na qualidade educacional.

Podemos inferir que através da adoção da política de modernização da gestão pública e de resultados das avaliações externas são desenvolvidas ações com a finalidade de modificar a realidade educacional, podemos citar as políticas de bonificação/remuneração, criação de metas, reestruturação das redes de ensino, mudança na prática docente (quais conteúdos são ensinados), estreitamento curricular, entre outros.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de.; NÓBREGA, Cristiane Liberato da. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns

apontamentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAEP)**. v. 29, n.32, p. 525-536, set/dez. 2013. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/47223/29424>. Acesso 15 dez 2019.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Políticas Sociais, racionalidade e avaliação**. In: Avaliação de Projetos Sociais. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 19-37.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LINDOSO, Rosangela Cely B., SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Política Educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba – PR, v. 13, n. 1, p. 1-17. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241/37492>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MARQUES, Luciana Rosa *et al.* A Nova Gestão Pública no contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 351 - 367, mai./ago. 2019. Arquivo disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409/53887>. Acesso 16 dez 2019.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. **Trabalho na Educação Básica em Pernambuco**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SILVA, Procianna Ferreira da; BRENNAND, Edna Gusmão de Góis. Políticas de Accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAEP)**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 233 - 251, jan./abr. 2018.

O SISTEMA DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SIEPE) E OS MECANISMOS DE CONTROLE NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Josilene Maria Oliveira (PPGED/UFPE)
josilene.lene@hotmail.com
Andréia Ferreira da Silva (PPGED/UFPE)
silvaandrea@uol.com.br

1. Introdução

O presente texto, parte de pesquisa maior que analisa a responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco, no período de 2008 a 2018, estuda o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) como forma de controle das escolas dessa rede de ensino. O Siepe, em articulação com o Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE), o Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco (IDEPE), o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e o Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) são as políticas constitutivas do modelo de *accountability* educacional implantado pelo Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME), desde o ano de 2008, na rede estadual de ensino de Pernambuco.

O trabalho é resultado de revisão bibliográfica e da análise de documentos legislativos e normativos do estado de Pernambuco. Está estruturado em três momentos. O primeiro momento apresenta a implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação e das políticas de *accountability* em Pernambuco. O segundo momento analisa o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco e as formas de controle que estabelece no âmbito das escolas dessa rede de ensino. Por fim, apresenta as considerações finais, destacando pontos relevantes acerca da temática abordada.

2. O Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação, a regulação educacional e as políticas de *accountability* educacional em Pernambuco

A reforma gerencial na educação pernambucana teve como marco inicial a implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME). O PMGP/ME foi criado no contexto do Programa de Modernização da Gestão (PMGP) da gestão estadual,

implantado em 2007, que abrangia as áreas de saúde, educação, segurança e finanças. O Programa tinha o objetivo de melhorar os indicadores econômicos e sociais do estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008).

Instituído em 2008, durante o governo de Eduardo Campos (PSB), o PMGP/ME propôs a consolidação, nas unidades de ensino, da “cultura da democracia” e da “participação popular”, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. O programa tinha como foco a melhoria dos indicadores do Estado, o Ideb e o Saepe, com a definição, pelo governo, de metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das unidades de ensino e das gerências regionais. O objetivo maior do Programa consistia no alcance da média 6,0 (seis) no Ideb por parte das escolas pernambucanas, em consonância do estabelecido, pelo Governo Federal, como nota a ser alcançada pelas escolas públicas brasileiras (PERNAMBUCO, 2008).

O PMGP/ME estabelece medidas que implantaram, na educação Pernambucana, um modelo de *accountability* educacional, compreendendo as seguintes iniciativas: a reestruturação do sistema próprio de avaliação externa, o Sistema de Avaliação Educacional e Pernambuco (SAEPE), criado no ano de 2000, a instituição do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), em 2008, a instituição do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), em 2008, e do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), em 2011 (PERNAMBUCO, 2008). As cinco ações configuram-se como políticas de *accountability* educacional, visto que nelas estão presentes os pilares da avaliação externa, da prestação de contas e da responsabilização, de acordo com a concepção de Afonso (2012).

O fortalecimento do modelo gerencial na educação por meio do PMGP/ME e a implantação das iniciativas de *accountability* na educação pernambucana conduziram à introdução de mecanismos de controle e de regulação das escolas.

3. Sistema de Informações do Estado de Pernambuco (SIEPE) e as formas de controle das escolas da rede pública estadual de Pernambuco

O SIEPE é um sistema de informações com a finalidade de cadastrar, monitorar e avaliar em tempo real os dados, situações, indicadores e resultados gerenciais e operacionais da educação em Pernambuco. Por meio desse sistema são disponibilizadas informações, em tempo real, sobre as gerências regionais, as escolas, os educadores, os estudantes e a família.

Utilizando a rede mundial de computadores, a *internet*, o sistema reúne funcionalidades de ordem acadêmica e administrativa da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE), das Gerências Regionais de Educação (GREs) e das escolas, como cadastro, manutenção e consultas dos dados da rede física, do sistema de ensino, dos alunos e dos servidores da rede (PERNAMBUCO, 2019).

São usuários do Siepe os profissionais da educação da rede pública estadual de ensino de Pernambuco, bem como os estudantes e pais ou responsáveis. O Siepe possui ambiente pedagógico na *web* que estabelece um canal de informação e comunicação, entre os membros da comunidade escolar. Por meio desse sistema, os estudantes e pais/ responsáveis têm acesso a informações como: informes, boletim escolar, horários das aulas, componentes curriculares, comunicados, entre outros.

O Siepe possibilita acompanhamento e monitoramento dos indicadores de processo, frequência de estudantes e professores, cumprimento do currículo, estudantes abaixo da média, aulas previstas x aulas dadas, cumprimento do calendário letivo, estudantes não alfabetizados e estudantes com distorção idade série. De acordo com a Secretaria de Educação, o Siepe visa, em um sentido mais amplo, disponibilizar informações para a tomada de decisões e a implantação de mudanças, objetivando a melhoria dos indicadores de resultados, taxa de aprovação, resultados de avaliações externas como Saepe e Saeb (PERNAMBUCO, 2019).

O Programa é apresentado, pela Secretaria de Educação, como um meio de acompanhar os indicadores educacionais e tomar decisões seguras, assegurando o cumprimento das metas de melhoria da qualidade da educação estabelecidas pelo governo (PERNAMBUCO, 2019).

Manter o Siepe atualizado é uma das atribuições dos gestores firmadas a partir do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), assim também como é condição necessária para as escolas atingirem o Índice de Eficiência Gerencial (IEG), que é obtido mediante a aferição dos indicadores de eficiência operacional, de regularidade na prestação de contas e de regularidade no registro de informações gerenciais (registro de dados no Siepe); e a equipe gestora receber a gratificação mensal do Adicional de Eficiência Gerencial (AEG).

O Siepe, por se constituir em um sistema amplo de monitoramento das atividades realizadas pela escola, possibilita a ampliação dos mecanismos de acompanhamento e do controle do trabalho dos professores, gestores e estudantes das escolas da rede estadual de ensino pela SEE/PE. Nesta perspectiva, a implantação do Siepe vem contribuindo para a redução da

autonomia dos professores, dos gestores, enfim, de toda comunidade escolar. Segundo Afonso (2007), sistemas dessa natureza, visam gerir, regular e controlar os processos e comportamentos dos atores, de modo a levá-los a alcançar, a qualquer preço, os objetivos externos definidos pelo Estado.

As atividades e informações a serem registradas no Siepe, por docentes e equipe gestora das escolas, visam assegurar o cumprimento das orientações e definições da SEE/PE. Desse modo, “visa o controle, por meio do qual um sistema busca manter o equilíbrio ou orientar as ações dos sujeitos” (BARROSO, 2005).

A responsabilização da equipe gestora e professores não está apenas em manter os dados do sistema atualizados, mas direcionar o trabalho pedagógico para o alcance das metas dos índices.

4. Considerações finais

O Siepe funciona como mecanismo de acesso às informações educacionais das gerências regionais e escolas da rede pública estadual de ensino de Pernambuco e produz formas de controle do trabalho pedagógico das escolas na busca da elevação dos resultados das avaliações externas e índices educacionais. Constitui em conjunto com as demais ações implementadas pelo PMGP/ME mecanismos de responsabilização educacional e intensificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas desta rede de ensino.

As análises apresentadas neste texto apontam, em linhas gerais as políticas de *accountability* que vêm sendo implantadas e consolidadas na educação do Estado de Pernambuco desde a implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação no ano de 2008. Deste modo, busca contribuir com o aumento da compreensão do estabelecimento dessas políticas em Pernambuco a partir das discussões acerca de seus desdobramentos e riscos para a Educação Básica Pernambucana.

5. Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa.** *Revista Contrapontos*, v.7, n.1, p. 11-22, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 15 jul. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **A avaliação das escolas estaduais e o bônus de desempenho educacional - BDE**: Nota Técnica. Apresenta as diretrizes de avaliação das escolas e do BDE. Pernambuco, 2008e. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2019.

PERNAMBUCO. **Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)**. Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAcao.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5920>. Acesso em: 15 jan. 2019.

REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA

Liana Bastos Bezerra, Mestranda (PPGEd-UFPG)

lianabastosb@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Em razão da pandemia da Covid - 19, a partir de março de 2020 foram tomadas medidas de distanciamento social em todo o país, inclusive com a suspensão de aulas presenciais em todos os níveis de ensino. Na Paraíba, as aulas presenciais foram suspensas em 13 de março de 2020. A partir de então, várias iniciativas foram adotadas pela Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB) e pelo Conselho Estadual de Ensino (CEE/PB) visando regulamentar a oferta do “ensino remoto” nas redes públicas de ensino e nas escolas privadas.

O resumo expandido, considerando o contexto exposto, tem por objetivo analisar as medidas da rede pública estadual de ensino da Paraíba para a manutenção das atividades de ensino durante o período de distanciamento social. Apresenta resultados parciais de pesquisa de mestrado que investiga as medidas educacionais adotadas pela SEECT/PB durante o distanciamento social e seus desdobramentos para a garantia do direito à educação e para o trabalho docente. É resultado da revisão bibliográfica da mais recente produção acadêmica que analisa o tema da educação escolar na pandemia da Covid -19 e da análise de documentos normativos relativos à reorganização das atividades escolares emanados do Conselho Nacional de Educação (CNE) e CEE/PB, bem como da SEECT/PB. Também, se fundamenta em notícias divulgadas em *sites* oficiais do governo e de jornais. A análise das medidas adotadas tem como referência as definições acerca da garantia do direito à educação na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN).

O trabalho está organizado em quatro momentos. No primeiro, a presente introdução, é feita a apresentação geral do texto. No segundo, são expostas algumas considerações acerca do direito à educação durante a pandemia. No terceiro, são apresentadas as medidas adotadas na rede estadual de ensino paraibana para a implantação do regime especial. Por último, são

apresentadas as considerações finais.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO E PANDEMIA

Desde a eclosão da pandemia da Covid-19 são constantes os debates na mídia e também no meio acadêmico a respeito de como é possível garantir o direito à educação no contexto da suspensão presencial de aulas. Em diversos estados federados foram adotadas medidas no sentido de dar continuidade ao ano letivo por meio do “ensino remoto”, inclusive na Paraíba. Tais medidas foram autorizadas pelo Parecer n. 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 28 de abril de 2020.

No concernente à implantação do “ensino remoto” nesse contexto de pandemia, Silva e Albino (2020, p. 7), ao comentarem sobre a implantação do regime especial de ensino pela SEECT/PB, discorrem sobre algumas das principais preocupações do momento. Para as autoras, “a mais frequente, diz respeito ao acesso de estudantes e docentes às tecnologias digitais e comunicacionais”.

A preocupação de diversos especialistas é se o Estado está sendo capaz de garantir o direito à educação frente à dificuldade de acesso às tecnologias da informação e comunicação por parte dos estudantes, causada especialmente pelas desigualdades sociais verificadas no país. Além disso, existe a preocupação a respeito da forma como os processos educacionais estão sendo realizados, sem o encontro entre estudantes e professores, essencial às atividades de ensino.

Outro receio dos especialistas diz respeito ao impacto da crise da Covid – 19 sobre a arrecadação tributária, que poderá ocasionar queda significativa nos valores destinados ao financiamento da Educação Básica. De acordo com Alves *et al* (2020, p. 980) “a redução dos recursos para o setor pode aumentar consideravelmente as desigualdades nas condições de oferta de ensino, principalmente nas regiões e localidades mais pobres e com menor arrecadação tributária”. Os autores estimam que, no contexto de recessão econômica provocado pela pandemia, possam ocorrer perdas no financiamento público da Educação Básica entre R\$ 16,5 e R\$ 50,3 bilhões. As regiões mais impactadas pelas perdas seriam as regiões norte e nordeste. A projeção realizada é que o só o Estado da Paraíba perca algo entre R\$ 0,25 e 0,77 bilhões em recursos para financiamento da Educação Básica (ALVES *et al*, 2020, p. 987-988).

Nesse contexto, a preocupação com a redução da disponibilidade de recursos destinados

à educação se expande, principalmente, em razão da necessidade de intensificação de investimentos para a implantação do “ensino remoto” nos diversos sistemas e redes de ensino.

REGIME ESPECIAL DE ENSINO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA

Após a suspensão das aulas presenciais no Estado da Paraíba, buscando orientar as escolas integrantes do Sistema Estadual de Educação da Paraíba (SEE/PB), o CEE/PB, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, aprovou a Resolução nº. 120, em 07 de abril de 2020, que estabeleceu o “regime especial de ensino” com caráter complementar, com início previsto para 20 de abril. Entretanto, com a aprovação do Parecer n. 5 do CNE, de 28 de abril de 2020, a Resolução n. 120/2020 do CEE/PB foi alterada para adequar-se à orientação federal.

O Parecer n. 5/2020 do CNE autorizou, dentre outras medidas, a realização de atividades de forma não presencial, enquanto perdurar o isolamento, e, também, após o retorno às atividades, estabelecendo a possibilidade de aproveitamento dessa carga-horária.

A reformulação da Resolução nº. 120/2020 do CEE/PB resultou na aprovação da Resolução nº. 140, de 04 de maio de 2020. A nova resolução passou a admitir o aproveitamento de até 50% da carga-horária das atividades não presenciais na totalização das 800 horas anuais definidas, na LDBEN (1996), para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Para a implementação do regime especial de ensino na rede pública estadual da Paraíba, a SEECT/PB publicou a Portaria nº. 418, de 17 de abril de 2020, posteriormente alterada pela Portaria nº. 481, de 11 de maio de 2020. Em suma, as portarias previram o encaminhamento de propostas de interações lúdicas para o Ensino Infantil, o encaminhamento de roteiro de estudos sistematizados para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio foi prevista a possibilidade de realização de atividades mediadas por tecnologias da informação e comunicação. A Portaria n. 481/2020 estabeleceu, ainda, que, para o estudante que não tiver acesso à internet e outros recursos digitais, a escola deverá disponibilizar roteiro impresso de estudos, que deverão ser entregues para os alunos, na escola, nas datas da distribuição das cestas básicas (PARAÍBA, 2020d, art. 7º, § 2º).

Alguns dos recursos utilizados até então pela SEECT/PB são a Plataforma Paraíba Educa, que conta com recursos do *Google Classroom*, e a TV Paraíba Educa, que é um canal de tv aberta que veicula conteúdo educativo. De acordo com o governador do Estado, a proposta de utilização da tv aberta surgiu porque 10% dos estudantes não tinham acesso a todas as

informações disponibilizadas pela SEECT/PB na internet. Para solucionar esse problema, foi firmado convênio com a TV Assembleia para a transmissão de aulas na televisão aberta (PORTAL CORREIO, 2020).

Sobre o acesso às tecnologias nos domicílios paraibanos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, referentes ao ano de 2018, segundo os quais 27,8% dos domicílios paraibanos não possuem acesso à internet e 3,1% não possuem o aparelho de televisão (IBGE, 2018).

De acordo com esses dados, é possível percebermos que o direito à educação encontra-se ameaçado, sobretudo, quanto ao princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, previsto, na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 206, inciso I) e na LDBEN (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso I). Vale ressaltar que o fato da norma regulamentadora ter previsto a distribuição de roteiro de estudo impresso para os estudantes sem acesso às tecnologias ou a veiculação de aulas em canal da tv aberta, não garantem o acesso dos estudantes ao direito à educação, principalmente porque não há interação entre professor e aluno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acerca da implantação do regime especial de ensino na Paraíba à luz da efetivação do direito à educação é especialmente relevante, tendo em vista que, apesar do contexto da pandemia, a Constituição de 1988 assegura que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, art. 208, §2º). A vigilância diuturna da forma como o direito à educação é garantido pelo Poder Público mostra-se imprescindível em qualquer contexto, a fim de se evitar retrocessos e irregularidades no fornecimento da educação escolar.

Além disso, segundo Martins (2020, p. 19), no cenário causado pela pandemia, a mercantilização e a precarização da educação se fortalecem, estimuladas por oligopólios da educação e do capital. A vigilância é necessária, principalmente, porque é preciso verificar até que ponto os produtos educacionais comercializados nessa conjuntura pandêmica realmente contribuem, em uma perspectiva teleológica, para a formação do estudante para a cidadania e

para o mercado de trabalho, ou se a sua finalidade última é promover a acumulação de capital desses oligopólios educacionais.

4 REFERÊNCIAS

ALVES, T. *et al.* Implicações da pandemia da COVID – 19 para o Financiamento da Educação Básica. **Revista de Administração Pública**. v. 54, n. 4, 2020, p. 979 – 993.

Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81896/78116>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5**, 28 abr.2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, 23 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). 1996.

MARTINS, J. R. V. Educação como locus da luta de classe na pandemia In: SOARES, S. B. V. *et al* (Org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos, 2020, p. 15-19.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa**

Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Tabela Domicílios 2018 - acesso à *internet*

e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Rio de Janeiro, 2018.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 120**, de 7 abr. 2020. João Pessoa/PB. 2020a.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 140**, de 7 mai. 2020. João Pessoa/PB. 2020b.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação da Ciência e da Tecnologia. **Portaria n. 418**, 17 abr. 2020. João Pessoa/PB, 2020c.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação da Ciência e da Tecnologia. **Portaria n. 481**, 11 mai. 2020. João Pessoa/PB. 2020d.

PORTAL CORREIO. **Estado lança aplicativo ‘Paraíba Educa’ para alunos e professores**. 07 jul. 2020.

SILVA, A. F. da; ALBINO, A. C. A. Rede estadual de ensino da Paraíba: Educação em “Regime Especial” em tempos de Covid-19. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n1, abril a junho de 2020. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Brasília : Anpae, 2020.

AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO (SMA) NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJovem URBANO (2008-2012)

Maria Aparecida de Queiroz (UFRN)

cidinhaufrn@gmail.com

Marcos Torres Carneiro (UFRN)

torriscarneiro@gmail.com

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar o Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA)²⁰ do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Urbano (PJU)²¹, como parte das políticas públicas de juventude, sob o prisma da avaliação de processo visando compreender suas perspectivas e limites. Como mecanismo de controle do Projovem Urbano, o sistema tinha o objetivo de monitorar, por meio da supervisão, as condições de oferta local, a matrícula, a frequência, as atividades pedagógicas e, ainda, realizar avaliações externas dos alunos bem como a avaliação geral do programa.

Desenvolvimento

Inscritas nas políticas de educação brasileira do segundo decênio desse século, essas políticas remetem à conjuntura dos anos 1970-1980, convencionada pelos defensores do mercado como a crise do welfare state e de instauração do ideário político e econômico neoconservador, impingido pelo neoliberalismo. O papel do Estado protetor, sobretudo no

²⁰ Esse sistema se formou mediante parceria firmada entre a Secretaria Nacional de Juventude com nove Universidades Federais das diversas regiões brasileiras, organizadas em rede coordenada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação (CAEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, ao lado do Conselho Técnico, presidido pela coordenação nacional.

²¹ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) foi uma política nacional que, baseada em estudos sobre as condições de parte da juventude brasileira em condições de vulnerabilidade. Criado por força da Lei nº 11.129 de 30/06/2005, instalou-se na Presidência da República, e coordenado pelo Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e pela Secretaria Nacional de Juventude. Propõe-se à elevação da “[...] escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que sabiam ler e escrever, mas, não tenham concluído o ensino fundamental. Visava à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com o exercício da cidadania. Tinha a forma de um curso, conforme previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”, buscando, assim, reinserir o jovem na escola, no mundo do trabalho e propiciando-lhes oportunidades “[...] de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania”. (BRASIL, 2011, p.13).

mundo desenvolvido, foi questionado na real eficácia de suas ações sobre a realidade social.

Para Perry Anderson (1995, p. 9)

foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

A conjuntura dos anos 1980-1990 de desemprego, inflação, baixo desenvolvimento econômico requeria ações políticas planejadas por parte do estado, capazes de atender aos apelos do novo estágio de desenvolvimento do capitalismo. Alinhada a esse projeto, a educação definida por organismos multilaterais, em especial a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a UNESCO, contemplavam as fases do policy cycle: formulação, implementação, resultados e impactos. Instituíram-se avaliações estandardizadas criando ranques que dimensionam a qualidade da educação, colocando-a a serviço do mercado, passando, assim, a exercer o papel importante de responsabilização, de accountability para legitimar a gestão pública moderna perante a sociedade. Nesse sentido, a avaliação não se restringia às escolas, tampouco ao desempenho dos estudantes em si; ela foi incorporada à agenda de setores governamentais, seguindo um projeto global de educação, orientado por organismos multilaterais de caráter técnico e financeiro, como a UNESCO e o Banco Mundial (LOPES, 2002). Estendia-se às redes e aos sistemas de ensino, com o estatuto de política nacional – Saeb, Enem, Enade – tendo, como parâmetro, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Conforme essa política de avaliação, os programas, os projetos, os sistemas e as escolas mais bem avaliadas tendem a ter mais prestígio e a ser preferidas por organismos financiadores da educação, pelas famílias, ganhando, portanto, o estatuto de regulação, por parte do estado brasileiro, da vida social e da política.

Concomitante a essas dimensões de avaliação, adquiriu consistência nas ciências sociais, “[...] o estudo de políticas públicas e de programas governamentais. [Sendo que] A literatura sobre pesquisa de avaliação está profundamente relacionada a essa área de estudo” (LIMA JUNIOR, 1978, p. 3). O termo avaliação que, na literatura sobre políticas públicas,

se apresenta consensual como a fase do ciclo político, é polissêmico e configura a forma ampla de uma ação deliberada por parte do estado sendo uma alternativa científica ao que se fazia espontaneamente por ensaio-erro.

A fase da formulação reúne decisões consensuais como alternativas de ação; os processos de implementação têm como foco “[...] a análise da qualidade material e técnica de projetos e programas [...] estão direcionada para as estruturas político-administrativas e a atuação dos atores envolvidos”. (FREY, 1997, p. 228). Está focada no exame do alcance ou dos deficits do conteúdo visando à correção dos programas e/ou dos planos de ação. Nesse movimento, também, se instaurou o apelo à nova administração pública direcionada às reformas estruturais do estado, naturalizando-se a ideia de que o sucesso e o fracasso das políticas públicas são susceptíveis ao desempenho dessa administração. Visualizando essa conjuntura com respaldo em Frey (2000) remete-se às suas formulações sobre a teoria do “estado em ação”, segundo a qual essa instância da sociedade é estruturada.

[...] em torno da condução das políticas públicas [...], todavia, o que o Estado deixa ver dele mesmo se distingue muito do que o Estado faz.” Isso se deve às complexidades e ambiguidades que marcam a ação estatal, e à preocupação constante com a comunicação que se faz da sua imagem e ação. A abordagem desses autores postulam a existência de incoerências, ambiguidades e incertezas em todos os estados da ação pública. (JOBERT; MULLER, 1987, p.10 apud FREY, 2000, p. 50).

A problemática da avaliação como pesquisa científica ganhou densidade com o avanço dos estudos sobre políticas públicas. Nessa lógica, Faria (2003, p.21) considera que, no início as políticas públicas eram consideradas, prioritariamente, outputs do sistema político, visto que os pesquisadores preferiam os inputs, ou seja, as demandas e determinados interesses. “[...] o que parece refletir o status privilegiado que os processos decisórios sempre desfrutaram junto aos profissionais da área”. Assim, os registros sobre esse campo de pesquisa indicam que as tentativas de avaliar programas de governo ou as políticas públicas, de acordo com Holanda (2003), caracterizam-se pela dispersão e descontinuidade. Evidências sobre o resultado de supostas avaliações não correspondem, efetivamente, aos cuidados requeridos pela atividade, tampouco são adequadamente documentadas e divulgadas visando repensar ações subsequentes. Ou seja, avaliações de determinados programas podem ser consideradas verdadeiras caixa pretas, cujo desafio corresponde ao fato de serem compreendidas.

Essa compreensão de avaliação como parte do ciclo das políticas públicas, induz a buscar o entendimento do sistema de monitoramento e avaliação que conduziu o Projovem Urbano no período de 2008 a 2012. A princípio, não se pode afirmar que as avaliações efetivadas pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, sob a responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação (CAEd), tiveram esse destino.

Com fulcro na literatura sobre avaliação de políticas públicas, analisaram-se dados decorrentes da avaliação de processo, vislumbrando perspectivas e limites relativos à dinâmica do Projovem Urbano, especificamente pela via do monitoramento e da avaliação feita pelo SMA. A metodologia não sinaliza, de fato, uma avaliação real do programa, visto que, para Dias Sobrinho (2003, p. 01) [...] há uma falsa ideia, de se compreender as ações de regulação e controle como “avaliação”. Ao que parece, estava em pauta um mecanismo que é essencial na agenda da modernização e da privatização, segundo o qual as instituições são induzidas a adotar mentalidades, práticas e formas de organização voltadas para determinados interesses.

No processo realizaram-se várias atividades de avaliação: diagnóstica inicial dos alunos mediante o Exame Nacional externo para fins de certificação bem como pelas pesquisas que permitiram avaliar a implementação e a efetividade do programa ao longo de sua execução (BRASIL, 2005).

Considerações finais

Pertinente aos resultados produziam-se, relatórios periódicos de atividades anuais, os quais circulavam entre os coordenadores e gestores em diversas instâncias. De fato, eles não eram encaminhados para análise dos supervisores do programa como responsáveis pela coleta dos dados em nível local. Ao final do programa, os dados foram sintetizados na forma de Cadernos temáticos do Projovem urbano, sobre: GT avaliação, desempenho e proficiência dos alunos, relatórios, práticas docentes, survey alunos e educadores por estados e municípios que o desenvolveram.

Referências

ANDERSON, Perry. (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

BRASIL. Cadernos temáticos do Projovem urbano: **Survey II alunos**: perspectiva comparativa entre as 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 6ª entradas do projovem urbano. [Brasília], 2011.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Relatório final do Projovem Original, 2005-2008**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

DIAS SOBRINHO, José (2003). Uma experiência brasileira de avaliação institucional. In: **Cuadernos IRC**, nº 1, abril de 1999, Barcelona. Educação Nacional.

FREY, Klaus. Demokratie und Umweltschutz in Brasilien: Strategien nachhaltiger Entwicklung in Santos und Curitiba. **Studien zur internationalen Umweltpunkt**, v.8. Münster: LIT, 1997.

LIMA JUNIOR, Olavo Brasil. **Intervenção planejada na realidade social**: escopo e limites da pesquisa de avaliação. Rio de Janeiro: IUPERJ 1978.1978, p. 3).

LOPES, Alice Casemiro. **Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, 2002.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DITO E O NÃO DITO REVELANDO CONCEPÇÕES

Naara Queiroz de Melo (UAEI/UFMG)

naaraqueiroz@gmail.com

Introdução

O presente texto analisa a contradição entre as orientações das políticas norteadoras da educação infantil e o conteúdo da fala de familiares de crianças matriculadas na pré-escola, no que tange a importância do brincar na educação infantil.

A relevância dessa discussão, ainda que não figure uma novidade, continua presente no atual contexto, considerando que, mesmo que estudos e pesquisas da área revelem e reforcem a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sobretudo, na primeira infância, a tônica lúdica das atividades educacionais ainda permanece negligenciada no ideário social das famílias.

Para subsidiar essa análise, foi realizada uma pesquisa de campo, com coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, em uma escola privada, localizada em um bairro periférico do município de Campina Grande, na Paraíba. Os sujeitos da pesquisa são dez familiares de crianças de 4 anos, matriculadas na pré-escola.

Além dos dados coletados *in loco*, foi analisado o conteúdo de três documentos norteadores da educação infantil no Brasil, quais sejam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Brasil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), com o objetivo de discutir o distanciamento entre o conceito propalado pelos citados documentos oficiais e o concebido pelas famílias, com relação ao brincar na educação infantil.

A análise foi realizada na perspectiva crítica, sob o método do materialismo histórico dialético, utilizando como categorias teórico-metodológicas contradição, hegemonia e consenso.

O brincar na educação infantil: o que dizem os documentos?

Definida pela Constituição Federal de 1988 como primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil é orientada por documentos que, além de direcionar as práticas

pedagógicas, revelam concepções de criança e o lugar do brincar nas práticas pedagógicas e no currículo.

Um dos aspectos reveladores dessas concepções é a forma como documentos oficiais apresentam o brincar e a brincadeira como aspectos da proposta curricular da educação infantil. Nesse sentido, foram escolhidos dois documentos importantes e norteadores: as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2017.

Em seu Artigo 4º, as DCNEI trazem sua concepção de criança, quando determinam que as propostas pedagógicas na educação infantil devem considerá-la sujeito histórico e de direitos, incluindo o brincar como parte da construção de sua identidade pessoal e coletiva. O texto define que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, Art. 4º)

Além do entendimento de que o brincar é parte integrante das propostas a serem realizadas com as crianças nas instituições, as DCNEI também determinam, no caput do Artigo 8º, que a brincadeira é um direito da criança e, no caput do Artigo 9º, que as interações e a brincadeira devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil (BRASIL, 2009).

Dessa forma, podem ser percebidas não só a importância como a centralidade que o brincar e a brincadeira têm no direcionamento das práticas pedagógicas, as quais devem perseguir o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular inicia o seu capítulo IV, “Da BNCC na Educação Infantil”, citando o conceito de criança adotado pelo Conselho Nacional de Educação no já citado Artigo 4º das DCNEI.

No Artigo 10, incisos II, III e VI, a BNCC estabelece como alguns dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil:

II) Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua

imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

III) Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles;

VI) Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017)

Na BNCC, o brincar e as brincadeiras estão estabelecidos não só como direitos, mas como direitos de aprendizagem. Sugerindo que a ludicidade como uma perspectiva que deve permear as práticas pedagógicas não só com o objetivo recreativo, mas também como instrumento de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de vários aspectos e linguagens da criança.

Ao analisar o conteúdo dos dois documentos citados, fica visível que o brincar é imprescindível para o desenvolvimento da criança, o que poderia afastar a ideia de continuidade de práticas tradicionais, repetitivas, mecanizadas e escolarizantes, aproximando a proposta pedagógica de uma perspectiva fortuita no que se refere ao atendimento das necessidades e interesses das crianças da primeira infância, valorizando essa etapa da vida dando-a importância em si e não a tratando como preparação para o porvir.

Outros pontos importantes presentes nos incisos II e III, do Artigo 10 da BNCC, são os tempos, espaços e ambientes. Estes são aspectos fundamentais para o planejamento e execução de propostas adequadas e pedagogicamente pensadas para a primeira infância. O respeito ao tempo de cada criança, bem como à exploração dos espaços e preparação de ambientes proporcionam um desenvolvimento com liberdade de expressão e exercício da curiosidade, autonomia e, conseqüentemente, o prazer e o bem-estar de vivenciar as propostas. Tornando a instituição de educação infantil um lugar onde a criança, além de aprender, quer estar.

O brincar e o espaço físico, no entanto, foram aspectos que ficaram à margem dos interesses dos familiares entrevistados, evidenciando uma perspectiva que diverge da orientação dos documentos analisados, como pode ser visto a seguir.

O brincar na educação infantil: o que (não) dizem as famílias?

A pesquisa de campo, realizada entre os anos de 2017 e 2018, contou com dez participantes. Todos familiares de crianças de quatro anos, matriculadas em uma escola privada, localizada em um bairro periférico do município de Campina Grande, na Paraíba.

O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, com doze perguntas, que abordaram alguns aspectos, desde a idade em que a criança começou a frequentar a educação infantil; a importância da educação infantil na opinião da família; o motivo pelo qual a família optou pela escola, até quais elementos seriam indicadores de uma educação infantil de qualidade.

Para o presente texto foi dada ênfase às respostas relativas aos elementos que indicam a qualidade na educação infantil e a importância dessa etapa da Educação Básica para os familiares entrevistados.

No decorrer das entrevistas, foi ficando claro que os fatores considerados mais importantes para que as crianças estivessem matriculadas na educação infantil foram a alfabetização precoce e o aprendizado da matemática, ou, como nas palavras dos entrevistados, “ler, escrever e contar o mais rápido possível”.

Embora a alfabetização e o ensino da matemática não sejam objetivos diretos da educação infantil, apesar de estarem previstas as propostas envolvendo letramento (inclusive o letramento matemático), os entrevistados foram enfáticos ao exporem seus reais interesses pela frequência de suas crianças na pré-escola.

Quando perguntados os motivos pelos quais seria tão importante que as crianças fossem ensinadas a ler, escrever e contar tão precocemente, os entrevistados responderam, grosso modo, que quanto mais cedo as crianças aprendessem, mais chance elas teriam de se prepararem para o mercado de trabalho e terem chance de uma vida melhor que a dos pais, no futuro.

Refletindo sobre o que foi dito, pode-se perceber que o ideário social dos entrevistados está alinhado com os interesses do sistema capitalista. E mesmo pertencendo a uma classe social que passa por dificuldades financeiras e conscientes das desigualdades sociais, consentiram o direcionamento do discurso hegemônico como regra, fazendo com que seus interesses pela educação infantil sejam utilitaristas e não humanistas. É o que, em termos gramscianos, pode ser chamado de construção de consenso. De acordo com Frigotto

(2015, p.217), a visão utilitarista da educação reproduz a perspectiva do capital humano, a qual,

sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

Na sequência da análise do que foi dito, pode ser feita a análise do “não dito” pelas famílias. E, nesse sentido, merece destaque o fato delas não terem citado o espaço físico e as brincadeiras como aspectos importantes para o desenvolvimento de suas crianças.

A ausência desses elementos na fala dos sujeitos participantes da pesquisa revela a pouca ou nenhuma importância dada à exploração dos espaços, ao desenvolvimento corporal, à imaginação, à criatividade, dentre outras linguagens que poderiam ser desenvolvidas e exploradas através da ludicidade inserida na proposta da instituição.

Considerações Finais

Ainda que elaboradas e executadas no contexto de um Estado burguês, capitalista, pragmático e conservador dos interesses da classe hegemônica, leis ainda exprimem alguns dos valores de profissionais e pesquisadores progressistas da educação infantil por meio da contradição, característica intrínseca ao sistema capitalista.

Dessa forma, tanto a BNCC quanto as DCNEI abrem caminhos para que a ludicidade, o brincar, as brincadeiras e a exploração do espaço físico das instituições estejam presentes nas práticas pedagógicas, aumentando as chances de promoção de uma educação infantil que desenvolva a criança de forma integral e prazerosa, permitindo que ela queira estar na escola e tire o máximo proveito dela, sobretudo, na perspectiva humanista.

A negação do lúdico nas respostas dos participantes revela que o objetivo destes em matricular suas crianças na educação infantil é desenvolver suas capacidades cognitivas e prepará-las o mais cedo possível para o mercado de trabalho, visando à educação como um investimento para a melhoria da condição social das crianças no futuro.

Essa perspectiva lança sobre as crianças um olhar pragmático, a uma visão

reducionista do ser humano, que as enxerga com os olhos do mercado e as reduz apenas a sujeitos produtivos para o capital, alienando-as da possibilidade de serem sujeitos produtores, históricos e criadores.

Os pais, por sua vez, não reproduzem essa visão por serem perversos, mas por estarem imersos em uma realidade que os distancia da essência do que provoca as desigualdades sociais, que os impede de perceber que a educação é produto “das relações entre as classes sociais e busca, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emerge” (FRIGOTTO, 2015, p. 217), fazendo com que eles apenas enxerguem a educação como um meio de saída individual de sua condição social, deixando, em um plano menor, o desenvolvimento de vários aspectos que vão além da cognição.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Noélia Carolina Silva de Melo (PPGEdu-UFPE)
noelia.carolina@ufpe.br

1. INTRODUÇÃO

Consideramos que estão em jogo nas investigações que se debruçam sobre as políticas educacionais múltiplos sentidos que se articulam direta ou indiretamente a visões de mundo e projetos de sociedade. Partindo desse pressuposto, o objetivo deste trabalho é discutir sobre as perspectivas teórico-metodológicas do campo da análise de políticas, mais especificamente, de políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa exploratória a partir de fontes bibliográficas (GIL,2016). Tais reflexões inserem-se nos estudos e debates empreendidos na pesquisa de doutoramento da autora, que objetiva analisar as tendências epistemológicas das pesquisas em política educacional na Pós-graduação do Nordeste.

2. A ANÁLISE DE POLÍTICAS E SUAS VERTENTES

O campo da análise de políticas é composto por diversas vertentes e perspectivas teóricas e conceituais. Mainardes, Ferreira e Tello (2011) construíram uma síntese dos fundamentos e principais debates teórico-metodológicos do campo da análise de políticas. Segundo os autores, o termo *policy sciences* foi introduzido no universo acadêmico dos Estados Unidos e da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Os autores optaram por não traduzir este termo, apresentando sua ideia original em português, que foi desenvolvida por Lasswell como sendo "pesquisa orientada para elaboração de políticas". O surgimento das *policy sciences* se deu nos anos 50, em uma tentativa de superar os tradicionais estudos sobre a vida política, os quais apresentavam caráter moralizante e/ou excessivamente especializado. Nesta perspectiva, as *policy sciences* apresentam três características principais, quais sejam, a orientação para a solução de problemas, a multidisciplinaridade e o caráter normativo ou orientado por valores. A partir dessas contribuições, uma série de estudos e análises, teóricos e empíricos, desenvolveram-se, oferecendo fundamentações importantes para as pesquisas nesta área (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 144)

Os autores destacam, fazendo uma breve retrospectiva histórica da análise de políticas, importantes eventos políticos e os rebatimentos dos mesmos na construção do perfil que as

policy sciences assumiram, tais quais a política de combate à pobreza, a guerra do Vietnã, o escândalo de Watergate e a crise do petróleo, que fizeram com que as análises políticas passassem a levar em conta, principalmente, a natureza dinâmica e complexa dos cenários políticos, verificando a inadequação de medidas exclusivamente quantitativas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 144). Diante desses fatores, os autores reforçam a importância da consciência e apresentação das perspectivas, posicionamentos teóricos e enfoques epistemológicos das pesquisas nessa área, pois, apesar do crescente número de pesquisas e publicações, esses aspectos têm sido pouco explorados.

No contexto nacional, percebe-se que as pesquisas em políticas educacionais têm crescido em número ao longo dos anos. Em relação às temáticas, tais pesquisas têm abordado predominantemente a questão do Estado e suas (não) ações mediante as demandas sociais (SOUZA, 2014; BELLO, JACOMINI & MINHOTO, 2014). Em se tratando do campo teórico da área das políticas públicas é possível identificar uma grande diversidade de abordagens.

Na perspectiva de buscar situar o campo teórico em que foram e vêm sendo analisadas, cabe advertir que a literatura pertinente é enfática ao reconhecer o modo heterogêneo e de abordagens teórico-metodológicas existentes sobre as políticas públicas. Apesar das dificuldades, porém, é possível identificar os polos de convergência e as dificuldades e controvérsias na classificação e no exame dos estudos concernentes à área em questão (AZEVEDO, 2001, p. 07).

Ainda de acordo com Azevedo (2001), as abordagens pautadas nos paradigmas clássicos podem ser identificadas de forma mais fácil, são elas, as abordagens liberais, marxistas e funcionalistas. No entanto, a autora afirma que “revelam-se problemáticas os situados teoricamente em espaços de intersecção” (AZEVEDO, 2001, p. 07). Mainardes, Ferreira e Tello (2011) organizam essa diversidade em grupos diferenciados: posicionamentos teóricos, os enfoques epistemológicos e as perspectivas teóricas, apresentando alguns exemplos de cada grupo. Por posicionamentos teóricos os autores entendem que sejam o posicionamento crítico, crítico-radical, crítico analítico, teórico da resistência, humanista e economicista. Os enfoques epistemológicos, por sua vez, são a pós-modernidade, neoliberal, funcional analítico, hiperglobalista, perspectiva transformadora e da complexidade. Enquanto perspectivas teóricas, os autores classificam o

marxismo, o neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo e pluralismo. “De forma geral, o debate teórico atual no campo da análise de políticas inclui as contribuições do materialismo histórico e dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

3. AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste tópico, discutiremos brevemente as investigações desenvolvidas que tomam as pesquisas em política educacional enquanto objeto, tanto as que se identificam como estado da arte ou do conhecimento, quanto as que se propõe a investigar como se desenvolve o campo das políticas educacionais, considerando seus postulados, posicionamentos e métodos. Dentre tais produções, destacamos principalmente os trabalhos de Martins (2013), Santos e Azevedo (2009), Azevedo e Aguiar (2001), Souza (2014) e Bello, Jacomini e Minhoto (2014). É possível destacar algumas conclusões em comum nessas obras, como, por exemplo, a inegável expansão e consolidação deste campo, o foco de grande parte das pesquisas em analisar ação do Estado - ou ausência dela, estudos de caso que se debruçam sobre projetos e programas específicos em determinadas realidades e, por fim, a não explicitação ou uma apresentação superficial dos posicionamentos teórico-epistemológicos dos pesquisadores. Ainda sobre os desafios que se apresentam para a pesquisa no campo da política educacional, Souza (2014, p. 366) ressalta “a falta de estudos que tomem metodologias bem delineadas no exterior (ou mesmo no Brasil) e as utilizem adaptadamente à conjuntura nacional” o que, de acordo com o autor, viria a potencializar a amplitude das conclusões.

A tese de doutorado desenvolvida por Santos (2008) também aponta importantes considerações e se constitui enquanto importante referência para a continuidade de nossa investigação. A pesquisa em questão teve enquanto objetivo geral “compreender como a pesquisa em política educacional, como componente de um campo acadêmico, representado por atores e práticas, que engendram a produção do conhecimento no âmbito da Educação, é ressignificada dentro dos PPGEs e a relação entre esse conhecimento produzido e as proposições lançadas pela política educacional em ação” (SANTOS, 2008, p. 21). Tal pesquisa, riquíssima em complexidade e contribuições, destacou em suas considerações que

o campo acadêmico das políticas educacionais estava em busca de consolidação e legitimação, apesar de apresentar também fragilidades, ambiguidades e contradições. A pluralidade e multissignificação do termo política educacional foi outro aspecto destacado pela tese, que também identificou a temporalidade do discurso, articulado com o projeto de sociedade predominante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, daremos continuidade às investigações e esperamos que a pesquisa contribua com a compreensão do campo de produção do conhecimento sobre a política educacional. A área das políticas educacionais, e das pesquisas sobre elas, sempre foi palco de disputas e, nesse sentido, Márcia Ângela Aguiar, desenvolve uma ótima síntese:

Os esforços empreendidos por vários governos para formular, implementar e consolidar políticas e programas educacionais amplos, coerentes e consistentes para valorização efetiva desses profissionais têm deparado com inúmeros obstáculos, desde incompreensões e disputas de ordem epistemológica, conceitual e teórica até obstáculos estruturais e conjunturais que têm impedido a articulação orgânica dessas políticas. (AGUIAR, 2015, p. 254-255)

O desvelamento e a compreensão desses obstáculos podem vir a auxiliar no desenvolvimento do campo científico da política educacional e contribuir com o desenvolvimento das próximas pesquisas a serem desenvolvidas.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Valorização dos Profissionais da Educação: PNE e diretrizes para a formação. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso & ALVES, Luiz Roberto. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação : educar para a equidade.** – São Paulo : Fundação Santillana, 2015

AZEVEDO, Janete M. Lins de. & AGUIAR, Márcia Ângela. Características e tendências dos estudos sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública.** 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. - (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; vol. 56)

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Maria Aparecida e MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2016.

A AVALIAÇÃO EXTERNA E A POLÍTICA DE PREMIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA CEARENSE: UM ESTUDO SOBRE O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ

Sâmia Maria Lima dos Santos (PPGEd UFCG)

samalisantos@gmail.com

1 Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa mais ampla, em fase inicial de desenvolvimento, que investiga os desdobramentos do Prêmio Escola Nota Dez na organização e na gestão de escolas municipais do estado do Ceará que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental. O texto tem como objetivo analisar o Prêmio Escola Nota Dez como política de incentivo de âmbito estadual, situando essa iniciativa no contexto de desenvolvimento da política de avaliação externa em âmbito nacional e, mais especificamente, no estado do Ceará, a partir dos anos 1990.

A pesquisa, de cunho qualitativo, se deu por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Para o levantamento bibliográfico examinou-se a produção acadêmica que versa sobre políticas de incentivo como consequência de modelos avaliativos desenvolvidos no âmbito educacional e pautados no gerencialismo e na ideologia neoliberal. Fundamentam esse estudo os seguintes autores: Araújo (2016), Valdevino (2018) e Costa (2020). Para a análise dos documentos, foram consideradas as leis e portarias do governo do estado do Ceará que regulamentam a política em estudo.

O texto apresenta, inicialmente, o processo de desenvolvimento da política de avaliação externa na educação pública, em âmbito nacional e estadual, com destaque para a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Em seguida, analisa o Prêmio Escola Nota Dez, seus objetivos, os princípios que o orientam, sua organização e indica os desdobramentos para as escolas. Por fim, apresenta as considerações finais.

2 Avaliação externa e o prêmio Escola Nota Dez: pressupostos e possíveis desdobramentos

No Brasil, a partir da década de 1990, inicia-se um conjunto de reformas no âmbito estatal visando desvencilhar-se da crise econômica dos anos 1980. Pautada em um ideal de modernização e sustentada por princípios da ideologia neoliberal, a reforma do Estado atingiu

todas as suas organizações, inclusive a escola.

No campo educacional, a reforma estatal ocasionou uma série de mudanças que levaram a educação a ser compreendida como força motriz para o desenvolvimento econômico, para tanto, introduziu um modelo gerencial de educação pública pautado nos princípios empresariais de eficiência, eficácia e qualidade. Para a efetivação desse modelo gerencial, a avaliação externa e em larga escala ganhou notória visibilidade constituindo-se como instrumento fundamental para o controle e a prestação de contas dos resultados educacionais, orientados por um discurso em que o servidor educacional, especificamente gestores, professores e alunos, são responsabilizados pelos resultados quantificáveis alcançados.

Os dados das avaliações passaram a ser utilizados como referência e parâmetro de qualidade da educação, bem como eixo estruturante das políticas educativas. Nessa perspectiva, “comparar metas e resultados constitui-se a atividade fim da responsabilização pela introdução da lógica dos resultados, que, por extensão de seus efeitos, abre espaço para a lógica da meritocracia numa cultura de desempenho” (COSTA, 2020, p. 46).

No estado do Ceará, a reforma do Estado inicia-se na década de 1980, objetivando alterar a cultura organizacional dos órgãos estatais como estratégia para a implantação do gerencialismo na gestão pública. Contudo, somente em 2006, é sistematizado o modelo de Gestão por Resultados (GpR) e que se consolida em 2007. A GpR contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação na educação pública cearense (VALDEVINO, 2018).

Para Bonamino e Sousa (2012), o processo de desenvolvimento da avaliação externa no Brasil e o uso dos seus resultados se dividem três gerações. A primeira, de caráter diagnóstico, instituída com a finalidade de monitorar a qualidade da educação básica é caracterizada pelo surgimento do SAEB, na década de 1990, foi considerada de baixo risco, por não haver divulgação dos resultados por aluno ou por escolas.

A segunda, caracteriza-se pelo surgimento da Prova Brasil, em 2005, e consiste na ampla divulgação dos resultados, tendo como marco as avaliações cujos resultados são divulgados por escolas, municípios e estados. São consideradas como de responsabilização branda na medida em que possibilita a comparação entre escolas e a criação de mecanismos de responsabilização dos sujeitos envolvidos, porém sem premiação ou sanções.

A terceira, se deu a partir de 2007 a partir da implementação de políticas de responsabilização de consequências fortes, possibilitando, a partir dos resultados das avaliações, a criação de mecanismos de premiação e punição aplicados aos profissionais da educação e às escolas em função de seus resultados (BONAMINO; SOUSA, 2012). O IDEB se constituiu como marco dessa geração, considerada de alto risco e “fortemente influenciada pela tendência de prestação e de rendição de contas (accountability) atreladas às medidas e às metas de desenvolvimento educacional” (ARAÚJO, 2016, p. 18).

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), quando estados e municípios criam os seus sistemas próprios de avaliação tendo como base as matrizes de referência do SAEB, a lógica de consequências fortes passa a ser implantada contemplando mecanismos de responsabilização com ampla divulgação dos resultados e incentivos simbólicos e financeiros para as escolas e os atores educacionais. O IDEB também passou a ser utilizado como referência para o pagamento de gratificação para os docentes e escolas que alcançarem as metas estabelecidas.

Visando a melhoria dos resultados das avaliações, o novo modelo de gestão pública passou a atrelar os resultados das avaliações a recursos financeiros, gerando uma cultura de competição de caráter meritocrático. “Estas proposições baseavam-se na lógica da gestão por resultados, concedendo recompensas a partir de indicadores, gerando uma competição entre os municípios e comprometendo-os com a agenda educacional” (COSTA, 2020, p. 104).

Objetivando a implementação da reforma gerencial estatal, o estado do Ceará implantou o seu próprio sistema de avaliação externa, que ocorreu inicialmente em 1992, com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Trata-se de uma avaliação censitária, aplicada nos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e nos 3º anos do Ensino Médio (CEARÁ, 2017). Desde a sua criação, o Governo do Ceará vem consolidando uma cultura de avaliação externa e de monitoramento.

Nessa perspectiva, a partir de 2009, como resultado das discussões acerca da possibilidade de um sistema de incentivos educacionais e tendo como base os resultados do Spaece, o Governo do estado do Ceará cria o Prêmio Escola Nota Dez. O referido prêmio foi criado por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e através das Leis 14.371, de 19 de junho de 2009, e 14.580, de 21 de dezembro de 2009, e regulamentado no Decreto 29.896, de 16 de setembro de 2009 (CEARÁ, 2009). Um dos objetivos do prêmio

é estimular a melhoria dos índices de desempenho escolar das escolas públicas, o recebimento do mesmo está condicionado aos resultados das redes municipais de ensino no Spaece.

Inicialmente, o prêmio era destinado apenas às turmas com os melhores resultados no 2º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2011, o referido prêmio foi ampliado para as escolas e turmas com os melhores resultados no 5º ano do ensino fundamental. Somente em 2015, através da Lei n. 15.923/2011 e do Decreto 32.079, de 9 de novembro de 2016, que passaram a regulamentar o Prêmio, este passou a abranger as escolas públicas municipais e estaduais que oferecem as séries avaliadas no Spaece, 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental (CEARÁ, 2015).

Ao realizar uma leitura positiva do Prêmio, Calderón, Raquel e Cabral (2015) consideram que o Prêmio Escola Nota 10 estimula relações de cooperação entre escolas na medida em que possibilita o compartilhamento entre as escolas apoiadas, aquelas com os piores resultados no Spaece, das experiências exitosas das escolas premiadas, aquelas com os melhores resultados no Spaece, aliando estratégias meritocráticas às estratégias de cooperação e colaboração no contexto escolar.

Entretanto, para Araújo (2016), o Prêmio Escola Nota Dez vem ocasionando tensões conflituosas nas práticas pedagógicas dos professores na medida em que, “mexe com os sentimentos e as emoções dos professores, podendo afetar significativamente na atuação profissional dos docentes” (ARAÚJO, 2016, p. 100).

O Prêmio Escola Nota Dez, enquanto política de incentivo, vem causando alterações na prática docente que passa a ser norteadada por uma lógica concorrencial que supervaloriza os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, acentuando uma concepção instrumental da educação. O prêmio “é uma política com implicações morais e materiais sobre as escolas, estendendo-se aos professores e demais profissionais” (COSTA, 2020, p. 142).

3 Considerações finais

Os resultados parciais da pesquisa indicam que o prêmio Escola Nota Dez, enquanto uma política de incentivo, vem contribuindo com a cultura de avaliação por desempenho de caráter meritocrático em curso na educação cearense.

A competição entre escolas e municípios advindas da bonificação por mérito, a

pressão sobre os atores educacionais para a consecução das metas estabelecidas nas avaliações, o enxugamento do currículo para atender as matrizes de referência do Spaece, a assimilação, por parte dos atores educacionais, do discurso de performatividade, se constituem como possíveis desdobramentos do prêmio Escola Nota Dez.

4 Referências

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. K. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CEARÁ. **Lei nº 14.371. 19 jun. 2009**. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar alfabetização (IDEalfa), e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. Fortaleza-CE. 2009.

CEARÁ. **Lei nº 15. 923. 15 dez. 2015**. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental. Diário Oficial do Estado. Fortaleza-CE.

CEARÁ. **Manual de orientações para elaboração, Execução e prestação de contas do plano de aplicação dos recursos financeiros do prêmio Escola Nota Dez**. Fortaleza- CE. 2017.

COSTA, Anderson Gonçalves. **A política educacional cearense no (des) compasso da accountability**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) -Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

VALDEVINO, F. G. **Políticas de accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

IMPLICAÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NA GESTÃO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (2015-2020)

Tatyana Almeida de Abreu Henriques (PPGE/UFPG)
tatyanaalmeida07@gmail.com

Luciana Leandro da Silva (PPGE/UFPG)
luleandro@gmail.com

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFPG), está vinculada a Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais. Nosso estudo se inscreve no campo das políticas públicas de avaliação da Educação Básica, que há quase três décadas vêm ganhando centralidade como eixo decorrente das novas exigências da globalização e da competitividade econômica (BONAMINO, 2002), usando como justificativa a promoção da qualidade da educação.

Para tanto, direcionamos nossas pesquisas acerca do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA), instituído em 2015, como instrumento de avaliação externa da rede municipal de ensino de Campina Grande, pretendendo analisar suas implicações na gestão de escolas da rede municipal de ensino, uma vez que o/a gestor/a escolar vem sendo considerado um articulador de metas e objetivos a serem alcançados, desempenhando sua função na perspectiva de assegurar o compromisso com o SAMA e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo Afonso (2010, p. 151-152), a avaliação externa “diz respeito ao processo de recolha, tratamento e análise de informações, teórica e metodologicamente orientado no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade social”. Acrescentamos ainda que as avaliações externas são exames planejados, elaborados corrigidos e divulgados por agentes externos à escola, normalmente produzidas por órgãos superiores da hierarquia do sistema educacional e empresas privadas.

As políticas de avaliação externa e em larga escala da educação básica fazem parte de um contexto de reformas educacionais que foram implantadas em diversos países, inclusive no Brasil, apoiadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional

de Educação, assumidas como um instrumento de controle e regulação do Estado e como um mecanismo eficaz para promover, induzir e assegurar um determinado padrão de qualidade da educação dentro de uma sociedade capitalista neoliberal desigual.

Nesse trabalho, definimos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que maneira a implantação do Sama tem implicado na gestão de escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande e no monitoramento nas escolas municipais?

Decorrente do problema central emergem algumas questões norteadoras que podem contribuir para o direcionamento das nossas análises acerca do objeto investigado: De que maneira as avaliações externas influenciam e se materializam na política educacional em Campina Grande? Quais são as estratégias adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Campina Grande para o alcance dos resultados do Sama? Qual a visão dos sujeitos que compõe as equipes gestoras de algumas escolas acerca das implicações do Sama na gestão escolar?

Considerando o exposto, a pesquisa tem por objetivo geral: analisar as implicações do Sama na gestão de escolas da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande e no monitoramento nas escolas municipais, tendo como recorte temporal: 2015-2020. E como objetivos específicos:

- Analisar o processo de implantação das políticas de avaliação externa no Brasil, a partir das reformas educacionais dos anos 1990, compreendendo como elas influenciam e se materializam na política educacional em Campina Grande;
- Analisar as estratégias definidas pela Secretaria de Educação para o alcance e/ou elevação dos resultados do Ideb;
- Identificar a visão dos sujeitos que compõe as equipes gestoras de algumas escolas acerca das implicações do Sama na gestão escolar;

2. As iniciativas de avaliação externa no contexto municipal de ensino de Campina Grande.

Desde a década de 1990 observam-se mudanças consideráveis na educação brasileira, provocadas pela reordenação do papel do Estado que, sob a hegemonia neoliberal, passou a se pautar por princípios gerenciais, repercutindo no contexto escolar. Sob esse contexto, as iniciativas de avaliação externas se fortalecem e passam a constituir como uma estratégia de redefinição do papel do Estado, que passou de Estado provedor para Estado avaliador e regulador do ensino ofertado (FREITAS, 2007).

No Brasil, as avaliações externas ganham ênfase a partir da reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2005 e do IDEB em 2007. Cabe ressaltar que o SAEB, ao longo dos anos, passou por várias reformulações, além de ter a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como referência na formulação dos itens. Em 2020, foi lançado a portaria nº 458 de 5 de maio de 2020, apresentando normas complementares para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e redefinindo a aplicação do Saeb para ser realizado anualmente com caráter censitário domínio (BRASIL, 2020).

Segundo Sousa e Lopes (2010, p. 54), as avaliações surgem como um “produto da reforma educacional produzida a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro”, e provocam “impactos na lógica de gestão das políticas públicas, com reflexos nas relações e nos processos de trabalho”. Assim, as avaliações externas vêm se consolidando como instrumentos de gestão, inseridas nas políticas educacionais como elementos promotores da qualidade da educação. Nessa perspectiva, a gestão escolar, e conseqüentemente o trabalho do/da gestor/a, passam por mudanças para alcançar os objetivos traçados para educação, sob os cânones da eficiência escolar traduzida pelos resultados dos estudantes nas avaliações padronizadas (DUARTE, 2019).

Assim, o SAMA foi proposto no intuito de melhorar os indicadores educacionais das escolas, através do apoio à gestão educacional e escolar, e expondo uma preocupação com a gestão de resultados (OLIVEIRA, 2018). O SAMA é um instrumento de avaliação considerado como uma ação estratégica da Seduc, que tem a perspectiva de melhorar os indicadores educacionais das escolas, verificando e monitorando a aprendizagem dos/as alunos/as dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Além disso, busca contribuir para superação das metas estabelecidas pelo IDEB e elevar os níveis dos/as educandos/as no processo alfabetização, letramento e a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (PMCG, 2020).

O SAMA é fundamentado pelo o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) e pela Matriz de Referência. No PME, as metas 5 (cinco) e 7 (sete) confirmam o interesse pela implantação de um instrumento avaliativo na rede. Na meta 5 uma das estratégias retrata a proposta de criação de um instrumento de avaliação e monitoramento em que seus respectivos resultados deverá ser utilizados pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas para auxiliar a alfabetização dos/as alunos/as até o terceiro ano do ensino fundamental. Já na meta 7 é apresentado a proposta de criação do instrumento de avaliação que deverá abranger todo o

ensino fundamental da rede, diagnosticando o desempenho dos/as alunos/as respeitando os direitos e objetivos de aprendizagem, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Educacional (CAMPINA GRANDE, 2015).

Para monitorar o trabalho dos gestores/as nas escolas e em consonância com a proposta de melhoria na aprendizagem dos alunos/as, a Seduc criou o Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP). O GAP é regulamentado pela Resolução nº 01 do CME, de 19 de fevereiro de 2019 e é responsável por oferecer suporte pedagógico, formado por técnicos da Seduc, criado com o objetivo de adequar o trabalho dos/as gestores/as na perspectiva de utilizar os resultados para elaboração de planejamentos e intervenções produtivas e monitorar o trabalho pedagógico nas escolas.

Além disso, o GAP reflete na mobilização e alteração da dinâmica de trabalho do/a gestor/a, conforme observado no inciso:

XV - Analisar juntamente com os demais membros da equipe pedagógica da Unidade de Ensino os resultados das avaliações internas e externas, criando estratégias e sistematizando o trabalho pedagógico, supervisionando de forma presencial o trabalho do/a gestor/a e das atividades nas escolas e sendo elo entre as escolas e a Seduc/CG (CAMPINA GRANDE, 2019, p. 21).

Desse modo, o documento reforça a responsabilidade conferida ao o/a gestor/a como um articulador dos objetivos a serem alcançados, desenvolvendo seu trabalho na perspectiva de fortalecer e assegurar o compromisso com as avaliações e resultados do Sama e do Saeb e o GAP é o responsável por assessorar e ou/ monitorar o trabalho do/a gestor/a, centrado em um modelo gerencial que tenta resolver os impasses e dificuldades enfrentados pelas escolas, e pautado na ideia de eficiência e produtividade, atendendo a lógica do capital.

Conclusão

Mediante as informações coletadas nos documentos normativos analisados até o presente momento, é possível constatar o Sama foi instituído como uma ferramenta de controle na busca por melhores resultados e imputa a responsabilidade no/a gestor/a em monitorar e orientar a formatação do trabalho escolar enquadrando os sujeitos em práticas curriculares hegemônicas voltadas para os exames deixando de considerar as diferentes dimensões da escola como espaço de formação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela, (Orgs.) **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro Quartet, 2002.

BRASIL. **Saeb**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> Acesso em: 04 ag. 2020.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME – e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Campina Grande: *Semanário Oficial*, nº 2.420, 22 a 26 de junho de 2015.

CAMPINA GRANDE. Resolução 01, de 01 de fevereiro de 2019. Estabelece normas para a organização e funcionamento do Suporte Pedagógico Direto nas Unidades de Ensino de Campina Grande-PB. *Semanário Oficial nº 2612*. De 25 de fev. a 01 de mar. 2019.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos**. Belo Horizonte, 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32681>> Acesso em: 16 abr. 2020.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensões normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).

OLIVEIRA, Mônica Martins de. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB: análise do Programa Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <<http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>> Acesso em: 18 nov. 2020.

PMCG. **Caderno do Educador: ensino fundamental – anos iniciais**. Secretaria Municipal de Educação. Campina Grande-PB, 2020.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian de; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais reitera as desigualdades. **Revista Adusp: Dossiê Educação no Brasil**, São Paulo, n.46, p. 54-49, 2010.

AVALIAÇÃO EXTERNA E ACCOUNTABILITY: ESTUDO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PPGEDU-UFPE E PPGE-UFPB

Viviane Rauane Bezerra Silva (PPGEdu-UFPE)

viviane.rauane@ufpe.br

Noélia Carolina Silva de Melo (PPGEdu-UFPE)

noelia.carolina@ufpe.br

José Mawison Cândido de Lima (PPGEdu-UFPE)

professional_matt@hotmail.com

Ana Lúcia Felix dos Santos (UFPE)

ana.fsantos@ufpe.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva estudar as produções acadêmicas que estão sendo realizadas nos estados de Pernambuco e Paraíba, a partir da compreensão de que após a utilização por parte dos respectivos estados de estratégias de *accountability*, através da implantação de políticas educacionais que buscam garantir uma qualidade da educação a partir do alcance de metas e índices sintéticos, através de avaliações externas na educação básica, aumentou o interesse em pesquisar essas novas políticas.

As políticas de avaliação e responsabilização que tratamos neste trabalho são do tipo avaliação externa em larga escala e de caráter standardizado. Segundo Afonso (2012) nos explica que *accountability*, pode ser traduzido pela responsabilização, mantendo sua origem como uma forma gerencialista de prestação de contas, através de formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.

O Brasil criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira como instrumento de gestão das políticas educacionais (BONAMINO e SOUZA, 2012). A criação do SAEB impulsionou os estados brasileiros a criarem os seus próprios sistemas de avaliação. Destacam-se Ceará (1992), São Paulo (1996); e a partir dos anos 2000 amplo crescimento das avaliações externas: Minas Gerais (2000), Pernambuco (2000), Amazonas (2008) e Rio de Janeiro (2008), entre outros (ALAVARSE *et al*, 2015).

Segundo os autores, além da criação das avaliações externas, observa-se a criação das políticas de bonificação e/ou remuneração para profissionais da educação em função do alcance de metas, consolidando um tipo de política de responsabilização através da avaliação

educacional. A política de bonificação/remuneração é uma estratégia para que as escolas consigam atingir as metas propostas pelo Estado.

A evidência dessas avaliações dentro de políticas e programas públicos, como um meio de mensurar o desempenho, bem como a divulgação de seus resultados, a fim de mostrar à sociedade o seu compromisso com o bom desempenho dessas políticas públicas, na promoção da transparência e da responsabilização através dos resultados.

Espera-se compreender como têm se desenvolvido as pesquisas sobre avaliação externa e *accountability* nos programas de pós-graduação em educação da UFPE e UFPB, assim como analisar os principais achados dos pesquisadores sobre tais temáticas, de modo que, posteriormente, possamos traçar a evolução da implementação de tais políticas.

2. METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa exploratória a partir de fontes bibliográficas (GIL,2016), mais especificamente, as dissertações e teses presentes no repositório digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e no repositório institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com um recorte temporal de 10 (dez) anos, de 2009 a 2019, foram encontrados 16 (dezesesseis) trabalhos nos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPE e UFPB, utilizando-se os seguintes descritores: avaliação educacional, responsabilização e bônus/bonificação.

A partir do **descriptor avaliação** foram encontrados 5 (cinco) trabalhos no PPGEdu-UFPE, sendo 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese. Já no PPGE-UFPB, utilizando-se o mesmo descritor, foram encontrados 2 (dois) trabalhos, sendo 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese. Com o **descriptor responsabilização** foram encontradas 4 (quatro) teses no PPGEdu-UFPE, sendo que em uma delas também havia o descritor avaliação, desta forma, contamos o trabalho apenas uma vez. Já no PPGE-UFPB, foram encontrados dois trabalhos, sendo 1 (uma) tese e 1 (uma) dissertação. A partir do **descriptor bônus/bonificação** foram encontrados quatro trabalhos no PPGEdu-UFPE, sendo 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese, e nenhum trabalho no PPGE-UFPB. Empreendemos a leitura e a análise dos resumos e considerações finais dos trabalhos, buscando observar os seguintes elementos: as temáticas, perspectiva teórico-metodológica utilizada, instrumentos e os principais resultados.

3. ANÁLISES E DISCUSSÕES

As análises das temáticas e dos objetivos das produções selecionadas apontam para a predominância de dois focos principais nas investigações. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento de estudos e análises sobre as concepções e percepções da comunidade escolar – principalmente dos docentes – sobre as políticas de avaliação externa e responsabilização. Este foco esteve presente em 7 (sete) dos trabalhos estudados. Em segundo lugar, estão as investigações sobre políticas ou programas específicos, foram contabilizados, 6 (seis) trabalhos. Vale destacar que 3 (três) dos trabalhos analisados tiveram outros focos, quais sejam: um estudo sobre a produção do conhecimento sobre avaliação e responsabilização, uma análise dos erros de estudantes em avaliações de larga escala e uma investigação sobre os mecanismos que pressionam a construção de políticas públicas de avaliação. Percebe-se também que a partir da segunda metade da década de 2010, há um importante crescimento das produções sobre avaliação externa e responsabilização, destaca-se que entre 2009 e 2014 contabilizamos 4 (quatro) trabalhos; já entre 2015 e 2019 o número de produções triplicou, observamos 12 (doze) trabalhos.

Os autores apresentaram opções teórico-metodológicas diversas para o desenvolvimento de suas pesquisas. Dos 16 (dezesseis) trabalhos analisados, 4 (quatro) afirmaram desenvolver uma pesquisa qualitativa. A abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball foi a escolha de 3 (três) produções. A Análise do discurso de Norman Fairclough também apareceu em 3 (três) produções como opção teórico-metodológica e o Materialismo Dialético em 2 (dois). Aparecendo em apenas um estudo, tivemos a Teoria Crítica 1(um), a Filosofia da Práxis 1 (um), a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe 1 (um). Em 1 (uma) produção a opção teórico-metodológica não foi apresentada, sendo apenas descritos os procedimentos utilizados.

Quando olhamos para os instrumentos utilizados nas pesquisas, notamos que em sua maioria foram pesquisas empíricas, uma vez que dos 16 (dezesseis) trabalhos apenas 4 (quatro) se debruçaram na pesquisa bibliográfica e documental, e 12 (doze) preferiram a busca pelos dados em campo. Ainda em relação aos princípios de organização, os textos encontrados apresentam em sua maior parte o uso de instrumentos de coleta dos dados, as entrevistas semiestruturadas 5 (cinco), mas também identificamos as que aplicaram

questionários e entrevistas 2 (dois), os que se utilizaram da observação aliado a entrevista semiestruturada 2 (dois) e os que realizam a entrevista também semiestruturada juntamente da análise documental 3 (três), assim totalizando os 12 (doze) trabalhos empíricos.

É interessante observar que todos os trabalhos que se utilizaram como instrumento de coleta de dados a entrevista, se apoiaram em uma perspectiva mais abrangente como a semiestruturada, que possibilita ao pesquisador não ficar fechado as perguntas pré-selecionadas, mas caso necessário adaptá-las às informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, com isso eles podem coletar mais informações e suas contextualizações na opinião do entrevistado, deixando mais rica seu banco de dados para a futura análise. Para Minayo (2000, p. 106), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”.

Os trabalhos mostram que as políticas educacionais dos estados buscaram através da modernização da gestão, a adoção do gerencialismo, criaram de metas (índices) e políticas de bonificação. As políticas educacionais numa perspectiva gerencialista, performática e de desresponsabilização do Estado. As pesquisas apontam que a qualidade educacional de Pernambuco está vinculada a política de responsabilização que coloca como responsáveis os docentes e gestores para elevar os indicadores educacionais, e conseqüente sucesso ou insucesso. No Brasil a instauração da lógica neoliberal de governar favoreceu o avanço de ações de regulação nas políticas educacionais, como a adoção de avaliações em larga escala. Conforme Lindoso e Santos (2018), percebe-se que os estados criaram políticas de avaliação dos seus sistemas de ensino sendo uma estratégia de controle e regulação da educação pública.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas nos mostram um crescente interesse dos pesquisadores em investigações sobre avaliação externa e responsabilização. Em nossa análise esse aumento se relaciona com a implementação de políticas como o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação em Pernambuco e o Programa Escola de Valor e o prêmio Escola Nota Dez na Paraíba. Foram encontrados mais trabalhos no Programa de Pós-

Graduação da UFPE. As pesquisas desenvolvem-se, principalmente, a partir da abordagem qualitativa e compreendem as políticas em sua dinâmica e complexidade.

Nosso recorte temporal encerrou-se em 2019, no entanto, as transformações ocorridas a partir do advento da Pandemia do novo Coronavírus têm gerado novos desafios para os pesquisadores da educação. Nesse sentido, temos nos questionado: quais os rebatimentos da pandemia para os pesquisadores e para seus objetos de estudo?

5. REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 26 n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; MACHADO, Cristiane.; ARCAS, Paulo Henrique. Articulação entre Qualidade e Gestão da Educação: as Avaliações Externas dos Estados em Questão. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4481.pdf>

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2016.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco.; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Política Educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba – PR, v. 13, n. 1, p. 1-17. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241/37492>. Acesso em: 25 mar 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec-abrasco, 2000.

