

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: a política do IDEB nas escolas da
rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013.**

Francisco Beltrão – PR
2015

QUELLI CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA

O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a defesa de dissertação.
Orientador: José Luiz Zanella

Francisco Beltrão – PR
2015

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Oliveira, Quelli Cristina da Silva

O48i O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013. / Quelli Cristina da Silva Oliveira. – Francisco Beltrão, 2015.
195 f.

Orientador: Prof^o Dr^o José Luiz Zanella.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2015.

1. Educação e Estado. 2. Avaliação educacional. 3. Ensino fundamental. I. Zanella, José Luiz. II. Título.

CDD 20. ed. – 371.260981

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

Quelli Cristina da Silva Oliveira

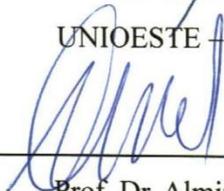
Título do Trabalho: O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR, no período de 2007-2013

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

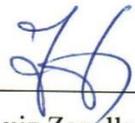
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio
UNIOESTE – Francisco Beltrão



Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos
UNICENTRO – Guarapuava



Prof. Dr. José Luiz Zanella – Orientador
PPGEFB - UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 29 de maio de 2015

Ao companheiro amado Jacir; aos meus filhos Alana e Lucas e a minha neta, a pequena Livia, por estarem sempre comigo, cativando e compreendendo.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas,
Tu és responsável pela tua rosa”.
(A. S. Exupéry)

AGRADECIMENTOS

Esse tempo dedicado à pesquisa foi de suma importância, para além da aquisição de conhecimentos, foram momentos intensos de reflexão e transformação. Por isso, sinto-me agradecida para com todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que esse trabalho fosse realizado.

Em especial, agradeço ao meu orientador José Luiz Zanella que, com sua sabedoria, indicou caminhos, porém me fez caminhar. Nessa caminhada, tive a oportunidade de contar com sua orientação, conhecimento, incentivo. Foram momentos de muita aprendizagem e experiências. Obrigada por confiar em meu trabalho e nos objetivos para com essa pesquisa.

Ao meu esposo Jacir agradeço pelo apoio, compreensão, paciência e motivação nos momentos de fraqueza e cansaço, mostrando o quando sou forte, por nossa cumplicidade em todos os momentos de nossa trajetória juntos. Aos meus filhos amados Alana e Lucas, pela motivação e compreensão nos momento de ausência.

A toda a minha família, em especial minha mãe e meu pai (in memorian), que diante dos tropeços da vida sempre me ensinaram que é preciso levantar a cabeça e fortalecer.

A minha amiga Roselaine, mulher de fibra e incentivadora de minhas conquistas.

A Maria Eduarda, minha afiliada, pequenina de três anos, que luta pela vida todos os dias de uma forma que eu jamais tinha visto e que, em muitos momentos, foi minha inspiração.

À aqueles que sempre estiveram do meu lado, sempre incentivando e acalentando.

Aos professores, Almir Paulo dos Santos, João Antonio Zanardini e Clésio Acilino Antonio, os quais qualificaram o meu trabalho, agregando muitas contribuições; ao coordenador e professor do Mestrado André Paulo Castanha, por seu apoio; a sua secretária Zelinda B. Corrêa, que para além da função, auxiliou em todos os momentos; aos docentes do Mestrado por suas contribuições através das disciplinas ministradas e das experiências dialogadas. A todas as colegas de turma, por compartilhar nossos trabalhos, nossos anseios e agora nossa vitória, mas, em especial, à companheira Denila, lutadora, parceira, incentivadora e inspiradora e a Fabiana, mulher de fibra, espontânea e companheira. Por fim, quero agradecer a todas as mulheres, professoras, trabalhadoras da Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão, por contribuírem com seus relatos e experiências de sala de aula, agregando elementos importantíssimos para a realização da pesquisa.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual,
não se pode separar o **homo faber** do **homo sapiens**.

Em suma, todo, homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar

Antonio Gramsci

RESUMO

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. **O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, de 2007-2013.** 195 folhas. . Dissertação (Mestrado) – Programa de mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2015.

A pesquisa analisou a concepção de qualidade da educação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e seu impacto junto aos educadores de seis escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR. Os objetivos foram: apreender historicamente o contexto da avaliação em larga escala no Brasil; analisar a concepção de qualidade do IDEB, fundamentos e proposições para o contexto escolar; investigar como o IDEB recai no contexto escolar produzindo consenso e/ou resistência no trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão. Para a coleta de dados empíricos foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com vinte e quatro educadoras sendo dez professoras, oito gestoras, seis coordenadoras. Complementados com a coleta de 68 cadernos de alunos de terceiro e de quinto ano para verificar o espaço e tempo destinados para as áreas do conhecimento. Também, foram objetos de análise documentos do Banco Mundial, OCDE, MEC e INEP, revisão bibliográfica de estudos relacionados à problemática em questão e leituras e análises dos livros, artigos, bancos de dados de teses e dissertações. A pesquisa foi realizada na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético. Os resultados mostram que a concepção de qualidade do IDEB esta caracterizada a partir das demandas estabelecidas pelo Banco Mundial, FMI, BIRD e OCDE - padrão de qualidade do PISA que se fundamenta na pedagogia das competências. Destacamos o pragmatismo como eixo norteador da avaliação e, conseqüentemente, da aprendizagem. A ênfase dos conteúdos avaliados na Prova Brasil das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ministradas apenas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e resolução de problemas. Neste contexto, consideramos que as avaliações em larga escala estão contribuindo para desqualificação do magistério, devido à formação aligeirada, apostilada. Quando a escola é recheada pelo MEC de materiais de apoio – mesmo que afirmem que são parâmetros para as avaliações e que estes não devem ser utilizados como currículo. Pois na forma como está se apresentando reforça a função de um Estado Educador, o qual centraliza a forma e conteúdo para a formação do novo homem coletivo-trabalhador, e descentraliza, quando projeta aos sujeitos da escola a autogestão e responsabilidade pelos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Política, IDEB, Qualidade, Escolas Municipais.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. **The IDEB and the education quality: the IDEB politic in Municipal schools in Francisco Beltrão-PR the 2007-2013.** 195 pages. Essay(master)-Education master Program, State University in the Paraná West. UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2015.

The search analysed the education quality conception os the Basic Education development Rate(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) and its impact in six public schools teachers in Francisco Beltrão-PR. The search aimed: to learn historically the context of large scale evaluation in Brazil; to analyze the IDBE’s conception of quality, the foundation and prepositions to school context, to investigate how the IDEB reflect in the school context originating a consensus and/or resistance around the pedagogical work in municipal schools in Francisco Beltrão. In order to collect the empiric data it was used semi-structured interviews with 24 education workers, among them ten teachers, eight principals and six coordinators, besides 68 student notebooks of third and fifth grades aiming to verify the space and the time focused to knowledge area. It was also analyzed documents of Mundial Bank, OCDE, MEC and INEP, a bibliographic review of the studies related to the problematic around question of reading and analyzes of the books, articles, theses and essay data. So the search was done based in the theoretical-methodological perspective of the dialectic historical materialism. The results show that the IDBE’s quality conception is characterized from demands of the Mundial Bank, FMI, BIRD and OCDE – PISA quality pattern which based in the competence Pedagogy. It is highlighted the pragmatism as a evaluation guidelines and consequently to the learning, as well as the emphasis to contents evaluated through the Brazil Test in the Portuguese and Mathematics subjects, given focused the reading and problem solving competences and abilities. In this context, we consider the large scale evaluation has contributed to teaching disqualification due to fast graduation and guidelines books. When the schools are stuffed by MEC support material – even it is affirmed they are around evaluation parameter and they should not use them as a curriculum – they reinforce the function of a Educational State, which centralize the way and the content in order to generate a collective-worker new man and decentralize when it projects in school members the auto management and the responsibility of the process and their materialized results in the IDEB

Key Words: Politic, IDEB, Quality and Municipal Schools

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB – Resultados das Escolas Municipais de Francisco Beltrão_ PR, 5 ^a ano, Ensino Fundamental anos iniciais, período 2007, 2009 e 2011.....	22
Tabela 2- Identificação das Entrevistadas	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trajetória do IDEB para o Brasil e Estados: 2005-2006, Ensino Fundamental Anos Iniciais.	56
Quadro 2 - Concepção do IDEB, segundo as educadoras pesquisadas.	120
Quadro 3 - O IDEB e a qualidade da Educação: percepções das educadoras entrevistadas.	131
Quadro 4 - Espaço e tempo destinados à Língua Portuguesa e Matemática, segundo as professoras entrevistadas.	137
Quadro 5 - Qualidade – viés da Língua Portuguesa e da Matemática, segundo as educadoras pesquisadas.	140
Quadro 6 - Espaço e tempo destinados para Língua Portuguesa e Matemática , segundo as professoras pesquisadas.....	144
Quadro 7 - Consensos e Resistências Processuais: a qualidade em questão.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Disciplinas trabalhadas no 3º e 5º ano, análise de (06) seis escolas municipais avaliadas pelo IDEB- Francisco Beltrão – PR. 146

Gráfico 2 - Representação de 100 dias letivos, áreas do conhecimento- anos letivo de 2013- Escolas pesquisadas da rede Municipal de Francisco Beltrão- PR. 146

LISTAS DE ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS.....	179
ANEXO 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	180
ANEXO 3 - TERMO DE DOAÇÃO/EMPRÉSTIMO.....	181
ANEXO 4 - OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO.....	182
ANEXO 5 - AGENDA II FÓRUM HEMISFÉRICO “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”	183
ANEXO 6 - GRÁFICOS DIAS LETIVOS E DISCIPLINAS – ANO LETIVO 2013.	188

LISTAS DE ABREVEATURA E SIGLAS

ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM: Banco Mundial
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMA: Colégio Estadual Mário de Andrade
CEMC: Cultura Educacional Mundial Comum
EAP: Estratégias de Assistência ao País
EDURURAL: Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
FMI: Fundo Monetário Internacional
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDM: Índice de Desenvolvimento Mundial
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC: Ministério da Educação
NEAM: Núcleo de Estudo e Ação sobre o Menor
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico
OEA: Organização dos Estados Americanos
OMC: Organização Mundial do Comércio
PACTO: Pacto de Alfabetização na Idade Certa
PAR: Plano de Ações Articuladas
PCNS: Parametros Curriculares Nacionais
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PND: Plano Nacional de Desenvolvimento
PNDs: Planos Nacional de Desenvolvimento
PPGFB: Programa de Pós Graduação de Francisco Beltrão
PR: Paraná
PREAL: Programa para Reforma Educacional na América Latina
PUC: Pontificia Católica do Paraná

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP: Sistema de Avaliação da Educação Primária
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SMEA: Sistema de Material de Ensino e Aprendizagem
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMAR: Universidade de Marília
UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR: Universidade Paranaense
USA: Estados Unidos
USAID: Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE TABELAS

LISTAS DE QUADROS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE ANEXOS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEMORIAL

INTRODUÇÃO 20

1. O IDEB NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO 28

1.1 Considerações históricas sobre o sistema de avaliação em larga escala no Brasil 31
1.1.1 A Avaliação em Larga Escala: em Tempos de Globalização, a Hegemonia da Pedagogia Da Qualidade Total 37

1.2 O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira 42
1.2.1 O Conhecimento Escolar: Representações do SAEB..... 47

1.3 O IDEB: Novos Tempos, Novas Demandas para a Reestruturação do SAEB 54
1.3.1 O IDEB: expressão das políticas dos organismos Internacionais, demandas para o Estado Avaliador 57

2. O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CRÍTICA AOS FUNDAMENTOS E PROPOSIÇÕES..... 71

2.1 A Qualidade da Educação, Submissão ao Mercado: Um Novo Modelo de Autogestão às Avessas 73

2.2 O Neoliberalismo - Projeto de Terceira Via: Demandas para a Qualidade da Educação Brasileira no Século XXI 86

2.3 O SAEB-IDEB como instrumento de regulação da “qualidade”: convergência com o PISA..... 94

2.4 A Qualidade da Escola: representações da eficácia e eficiência..... 98

2.5 Aprender a Aprender: Fundamentos das Matrizes de Referência do SAEB - Competências e Habilidades..... 101

2.5.1 A Reconfiguração do Aprender a Aprender: Pedagogia das Competências 105

3. O IDEB NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO - PR 116

3.1 A política do IDEB: Concepções das educadoras..... 120

3.2 O IDEB: a classificação das escolas pelo processo de avaliação	123
3.3 O IDEB e Qualidade: Impressões e Expressões das educadoras.....	128
3.3.1 Gestoras, Coordenadoras e a Qualidade: Gestão democrática ou gerenciadoras de resultados?	129
3.4 O IDEB: impactos na prática pedagógica das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão: consensos e/ou resistências	137
3.4.1 Representações da qualidade no viés da Língua Portuguesa e da Matemática	139
3.5 Consensos e Resistências Processuais: a qualidade em questão	148
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS	179

MEMORIAL

Trazer um pouco da minha história de vida só teria finalidade para defender minha postura política, enquanto pesquisadora. A pessoa que me tornei, o conhecimento que adquiri, bem como a visão de mundo que tenho é resultado das experiências vivenciadas por mim e da formação oriunda do ensino público. Assim, explico minha posição ideológica, política e cultural, com fundamentos no marxismo, mesmo que ainda com muitas carências a suprir e assumo tal postura sem me acovardar.

Meus pais, pessoas simples e trabalhadoras, tiveram três filhos. Sou a filha mais velha de um casal cujo pai era vigia de banco e a mãe trabalhadora do lar, mas que, mais tarde, devido à necessidade financeira tornou-se vendedora autônoma e, posteriormente, adquiriu uma pequena loja de variedades.

Desde muito cedo acompanhei de perto a luta de minha mãe para garantir o mínimo à família, para suprir necessidades básicas de sobrevivência e criar seus filhos com dignidade, pois meu pai falecera muito cedo, aos trinta e seis anos. A partir de tal fatalidade, minha mãe, aos vinte e nove anos, garantiu o sustento dos filhos, mesmo diante das dificuldades.

Apesar de pouco tempo e conhecimento para nos acompanhar preocupava-se com a educação dos três filhos e lutou para garantir que frequentássemos a escola, em tempos que o acesso e a permanência não eram obrigatoriedade.

Os anos se passaram, concluí o Ensino Fundamental, e o segundo grau profissionalizante- Curso Técnico em Contabilidade no Colégio Estadual Mário de Andrade. Foi nesse período, aos 17 anos, que comecei trabalhar o dia todo e, conseqüentemente, parei de estudar, mas no ano seguinte retomei os estudos.

No ano de 1997, formei-me como Auxiliar de Contabilidade e já trabalhava como balconista. Mesmo com uma formação pragmática e com pouca formação crítica e política, ficava inquieta, inconformada e me indignava com minha situação e a dos demais colegas trabalhadores, pela exploração a que tínhamos de nos sujeitar para garantir o sustento da família.

Éramos funcionários de um empresário e, seguidamente durante as reuniões, ele iniciava utilizando-se de comparações grosseiras, com palavras típicas de quem se sente com o poder nas mãos e, conseqüentemente, acredita ter direito aos desmandos da função. Ao término dessas reuniões, ao ouvir aquelas falas e perceber a exploração da força de nosso trabalho, minha consciência empírica clamava por mudanças e para

tanto, sabia eu que deveria retomar meus estudos.

Primeiramente a consciência empírica veio pela necessidade, mas após ingressar na universidade, a consciência filosófica foi semeada e essa estará até o final da vida sendo aprimorada.

Prestei o vestibular para o curso de Pedagogia no ano de 2000, mas não fui aprovada. Tal resultado deu-me ânimo de estudar para o seguinte e fui aprovada no único vestibular multidisciplinar no curso de Geografia e Pedagogia – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão- PR. Em 2002, enquanto cursava Pedagogia, também trabalhava como estagiária na universidade.

No ano de 2004, fui aprovada em dois concursos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, um na área técnico-administrativa e outro como pedagoga. No ano de 2005, já formada em Pedagogia, fui aprovada no terceiro concurso para a área de Educação Infantil, função que desempenhei até dezembro de 2007, quando fui chamada para assumir os dois concursos da SEED. Minha opção foi pelo padrão de Pedagoga e, atualmente, trabalho no Colégio Estadual Mário de Andrade e na Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, município de Enéas Marques.

Cursei a Especialização em Educação com ênfase em Pedagogia Histórico-Crítica e atualmente frequento o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Educação – nível de Mestrado/PPGEFB, ambos pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão- PR.

Hoje afirmo que minha postura é fruto de uma história vivida de oportunidades e pela formação recebida de professores da Unioeste- Campus de Francisco Beltrão e principalmente, por ter acesso às pesquisas na perspectiva crítica de trabalho, sociedade e educação.

Diante de tal contexto, seria contraditória a postura em favor da manutenção estrutural e funcional da sociedade capitalista, que banaliza a exploração do homem pelo homem e não reconhece a escola como espaço de reprodução, mas, ao mesmo tempo, espaço de luta pela emancipação da classe trabalhadora.

A luta pela transformação acontecerá quando nós, educadores, aprimorarmos nossos conhecimentos sobre a realidade do Sistema Educacional Brasileiro e entendermos suas políticas. A escola pública, então, deve ser vista como representação do Estado que age na reprodução do modo capitalista, mas, além disso, como espaço de luta, de contradição e de objetivação.

Sendo assim, não poderia ter passado pelas escolas da rede municipal sem observar a prática que vem se materializando a partir do IDEB e da Qualidade do

Ensino mensurada e ranqueada. Por isso, minha opção foi entender cientificamente essa realidade e compreendê-la com a intencionalidade de mexer na realidade das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR e fomentar reflexões nos educadores de tais escolas e nos leitores da minha pesquisa. Assim surgiu a inquietação sobre a qualidade do ensino com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que relatarei em seguida.

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO DO OBJETO

O referido trabalho de pesquisa teve sua inspiração inicial a partir de uma experiência no ano de 2011, quando atuava como professora do estágio supervisionado no 4º ano do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Mário de Andrade, localizado em Francisco Beltrão – PR. No segundo semestre desse mesmo ano, ao acompanhar a prática do estágio supervisionado nas escolas da rede municipal - Ensino Fundamental Anos Iniciais, tal situação foi essencial para a aproximação entre as escolas, momento muito rico, que contribuiu imensamente para desencadear questionamentos e reflexões acerca da qualidade educacional e de suas múltiplas definições e compreensões.

No decorrer do estágio, constatamos que havia um discurso entre as educadoras e gestoras sobre a qualidade da escola, pois focavam na média alcançada na Prova Brasil e, principalmente, destacavam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, como sinônimo de qualidade.

Partindo de tal constatação, identificamos como questão problemática um índice, considerado por nós limitado para aferir a qualidade e que, aparentemente, havia tomado seu espaço no contexto das escolas como algo que hipoteticamente representava qualidade, um instrumento que poderia ser exaltado, divulgado e reconhecido pela comunidade. Ressaltamos a importância que a mídia teve para tal construção sempre divulgando a valorização dos resultados, a partir do IDEB.

Nossa percepção e problematização ocorreram devido à constatação de que não conhecemos a fundo a política do IDEB, tornando-se, então, necessário ampliar os conhecimentos e as reflexões acerca desse assunto.

A hipótese inicial foi que um índice que afere o contexto educacional parcialmente, a partir de uma base de cálculo, considerando parcialidades de somente duas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática) e o fluxo (aprovação, reprovação e evasão) não daria conta de apresentar qualitativamente e quantitativamente as complexidades e as especificidades relacionadas às escolas e suas múltiplas determinações.

Assim, surgiu à necessidade de compreender dialeticamente a política do IDEB, os conceitos, as finalidades e a proposição para com a qualidade do ensino e implicações no contexto escolar. Esse conhecimento poderia ser mediado pelo campo da pesquisa, para tanto, seria necessário ampliar nosso olhar e, assim sendo, optamos pela

pesquisa com cunho acadêmico, pois teríamos oportunidade de ampliar as leituras e as análises sobre a avaliação em larga escala – IDEB.

Para apreender, indagamos qual a concepção de qualidade do IDEB e como ela tem impactado junto às escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR, no sentido de produzir consenso ou resistência enquanto política de educação?

Para tanto, foi necessário à delimitação da pesquisa, categorizada primeiramente pelo objetivo geral de conhecer a política do IDEB e de como ela foi implantada na realidade das Escolas do Município de Francisco Beltrão – PR; para tanto categorizamos os objetivos específicos: 1- apreender historicamente o contexto da avaliação em larga escala no Brasil; 2- analisar a concepção de qualidade do IDEB, fundamentos e proposições para o contexto escolar; 3- investigar como o IDEB recai no contexto escolar produzindo consenso e/ou resistência no trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão.

Contudo, levantamos algumas questões para reflexão sobre a qualidade do ensino apresentada a partir do IDEB. De que realmente trata a política do IDEB e a qualidade em questão? Atendem a quem? Como tal política adentra no espaço escolar? Representa qualidade? Como se dá a produção do consenso e/ou da resistência no quesito realidade das escolas do Ensino Fundamental de Francisco Beltrão-PR? Essas questões fazem parte das indagações e serão analisadas ao longo dos três capítulos dessa dissertação.

Consideramos que as avaliações fazem parte da cultura da sociedade moderna, no entanto, as avaliações rotineiras realizadas pelas escolas levam em consideração as especificidades da comunidade, da escola, das turmas e de seus sujeitos, diferentemente do processo de avaliação em larga escala.

Assim sendo, foi necessária a investigação da problemática em questão com base na observação, em registros e análises sobre a realidade das escolas municipais de Francisco Beltrão – PR, no que se refere ao IDEB e à Qualidade de Ensino, haja vista que há 21 escolas na rede municipal, sendo 14 na zona urbana e sete (07) localizadas na zona rural.

Para a realização das entrevistas e após levantamentos de dados do número de escolas na rede municipal e constatamos que apenas 12 foram avaliadas e tiveram IDEB em 2007, 2009, 2011 devido ao fato de as demais não terem o mínimo de alunos exigido para realização da Prova Brasil, ou seja, de 20 alunos.

Conforme apresentação no quadro (INEP, 2014), elencamos as escolas avaliadas.

Tabela 1 - IDEB –Escolas Municipais de Francisco Beltrão com avaliação do IDEB_ PR-Ensino Fundamental anos iniciais.

ESCOLAS MUNICIPAIS
1. 15 de Outubro
2. Madre Boaventura
3. Bom Pastor
4. Frei Deodato
5. Higino A. Pires Neto
6. Professora Maria Basso Dellani
7. Maria Helena Vandresen
8. Nossa Senhora Sagrado Coração
9. Pedro Algeri
10. Recanto Feliz
11. Rubens A. Bonatto
12. São Cristóvão

Fonte: INEP (2013), quadro reestruturado pela pesquisadora.

Inicialmente, a intenção era pesquisar duas escolas do Município de Francisco Beltrão com realidades sociais opostas; uma localizada em um bairro periférico, cuja média do IDEB dos anos de 2007, 2009 e 2011 fosse a mais baixa e outra, a mais alta, ou seja, realidades sociais e econômicas bem distintas. No entanto, mesmo explicando como seria a pesquisa, a diretora de uma das Escolas não aceitou participar e, ao chamar as coordenadoras para que se posicionassem, antecipadamente declarou: “a minha opinião é NÃO”. Essa não aceitação por parte da direção silenciou qualquer outra opinião das demais presentes. Já, a outra escola localizada em um bairro próximo ao centro e que o IDEB vem se elevando a cada ano e, portanto, aceitou participar.

No entanto, no decorrer da pesquisa percebemos que para analisar a concepção de qualidade a partir do IDEB e utilizando tais critérios daríamos conotação de reforço à nota, classificação, o que, definitivamente não era nossa intenção.

A alternativa foi ampliar o número das escolas pesquisadas, considerando a apreensão do contexto e assim o fiz. Delimitamos escolas que tivessem IDEB, optamos por seis delas considerando uma amostragem representativa, totalizando 50% das escolas avaliadas pelo índice. A metodologia utilizada parte de uma análise de conjuntura¹, em relação às escolas da rede municipal, enfatizando o Materialismo Histórico-Dialético.

Como optamos por uma escola localizada na zona rural, acabamos por retirá-la da pesquisa por não ter IDEB, pois com sua permanência a pesquisa sairia do foco

¹ Segundo, Santiago e Morais (2000) significa analisar a atuação de todas as forças distintas, em determinado momento, sobre uma determinada realidade.

“IDEB e a Qualidade”. Outrossim, a escola trabalha em uma perspectiva pedagógica diferenciada das demais escolas municipais e teríamos de redirecionar as análises para elucidar as perspectivas de cada uma das escolas e fazer um trabalho de campo mais extenso em relação ao acompanhamento de como o processo se dá, efetivamente. Consideramos que o processo da pesquisa também é dialético, haja vista que o pesquisador deve ter condição de reavaliar os fundamentos teóricos e também os métodos e técnicas que darão maior aporte para a problemática, e assim aconteceu.

As caracterizações e distinções para o processo, mesmo que aleatório, estavam pautadas na localização geográfica e na disparidade do contexto social das seis escolas que aceitaram participar: três localizadas próximas do centro da cidade e três em bairros periféricos.

A pesquisa de campo foi realizada entre 2013 e 2015, com entrevistas semiestruturadas e permissão para gravar as contribuições de vinte e quatro educadoras das seis escolas no decorrer das entrevistas. Neste processo, abordamos os pontos centrais da pesquisa, o conhecimento sobre a política do IDEB e a questão da qualidade, entre outros. Em seguida, descrevemos como seriam feitas as entrevistas. Ao final da entrevista, indagamos se havia mais alguma questão a ser exposta sobre o IDEB, a qual eu não havia abordado e as entrevistadas apontaram a questão da classificação.

Contamos com a disponibilidade de oito professoras, cinco diretoras, cinco coordenadoras, duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação e utilizamos como critério de seleção que todas tivessem mais de dez anos de experiências na rede municipal de ensino, pois consideramos que assim teriam visão mais ampla sobre avaliação em larga escala antes da instauração do IDEB e posterior a 2007. Também entrevistamos a professora pedagoga do Núcleo Regional de Educação responsável pela Prova Brasil. Após ouvir a gravação, todas as entrevistas foram digitadas, totalizando 150 páginas de contribuições.

Com a intencionalidade de ampliar as análises, coletamos 68 cadernos de alunos de terceiro e de quinto ano, com a objetivação de quantificar espaço e tempo destinados para as áreas do conhecimento. O objetivo foi analisar se havia hipótese de as áreas do conhecimento aferidas nas avaliações em larga escala estarem implicando diretamente no currículo escolar, embasado a partir de dados quantificados e que foram sistematizamos em gráficos.

A objetivação para com a análise dos cadernos foi de quantificar, a partir das

datas registradas pelos alunos, quantas aulas foram destinadas para Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. As demais disciplinas do currículo escolar ficaram de fora da análise pela dificuldade de conseguir material e devido a especificidade de cada uma delas. A intencionalidade foi analisar se há ênfase nas disciplinas que estão sendo avaliadas pelo SAEB, na prova Brasil, assim sendo, somente os cadernos não bastavam. Fez-se necessária a comparação de resultado dos cadernos com os relatos das educadoras apreendidos nas entrevistas devido a hipótese de que os alunos poderiam estar sendo preparados nos conteúdos² para realizarem com maior êxito as avaliações externas, com ênfase no utilitarismo, direcionados para o desenvolvimento de competências³ e habilidades⁴ na Língua Portuguesa e Matemática.

Contudo, objetivamos dar conta da problemática apresentada e para tanto, apresentaremos na sequência o referencial teórico-metodológico para fundamentar e percorrer o caminho da pesquisa levando em consideração as leis da dialética, pois o passo inicial teve seu suporte empírico na apresentação da qualidade a partir do IDEB. Então, fez-se necessário compreender as determinações, contradições e mediações para, em síntese, compreender e assimilar aproximações com a totalidade da política do IDEB, bem como a qualidade em questão e suas implicações e algumas possibilidades no contexto escolar do município de Francisco Beltrão- PR. Não há como negar que se trata de um política, a qual está amparada por lei e deve ser cumprida pelas escolas.

Consideramos que, nessa dissertação o trabalho intelectual percorreu dois caminhos: o qualitativo e o quantitativo, uma vez que consideramos que para uma análise conjuntural⁵ e que objetiva aproximações com a totalidade, seriam necessários os dois elementos, pois, ambos se complementam. Ferraro (2012, p.144) afirma.

Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem

² Termo que se refere ao conjunto das matérias ou tópicos constantes dos programas das disciplinas ou áreas curriculares. A escola tradicional acentuava o rigoroso cumprimento dos programas, no respeito pela sequência dos conteúdos apresentados. Atualmente, considera-se que os conteúdos devem surgir a partir das competências e a sequência dos conteúdos pode ser alterada em função das necessidades dos alunos e dos contextos locais (MARQUES, 2000, s/p).

³ A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho seja contínuo, sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002, p.407).

⁴ As habilidades são o resultado das aprendizagens consolidadas na forma de *habitus*, ou os saber-fazer, também mobilizados na construção das competências profissionais (RAMOS, 2002, p.407).

⁵ Combinação de forças distintas sobre uma dada realidade. É o conjunto de elementos que atuam no resultado final de uma ação. Está intimamente ligada ao ambiente histórico, sempre em movimento, no qual acontece determinada ação (SANTIAGO, MORAES, 2011, p.12).

qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas.

Como instrumentos primordiais dessa investigação, optamos por fazer análises documentais, revisão bibliográfica de estudos relacionados à problemática em questão e leituras e análises se deram a partir dos livros, artigos, bancos de dados de teses e dissertações, projetos de pesquisa, dados da web, e banco de dados documental do Banco Mundial, OCDE, MEC e INEP, entre outros.

Destacamos que, para além, do levantamento teórico, optamos pela pesquisa de campo com perspectiva de trazer elementos da realidade, suas contradições sobre a política do IDEB e a qualidade em questão nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão - PR. Isso porque consideramos que somente a teoria não daria conta de tal realidade na busca pela proximidade com a totalidade, dentro das limitações de tempo/espaço. O caminho foi cheio de dúvidas e preocupações, pois definir a problemática não nos pareceu tão fácil. No entanto, no decorrer da pesquisa, o compromisso com a ética, com a revisão de literatura e principalmente com os dados apresentados pelas educadoras e suas experiências foi tarefa árdua, conforme preocupações explicadas a partir da exposição de Konder.

[...] como é que eu posso ter certeza de que estou trabalhando com a totalidade correta, de que estou fazendo a totalização adequada à situação em que me encontro? A única resposta possível a esta pergunta se arrisca a ser decepcionante: não há, no plano puramente teórico solução para o problema. A teoria é necessária e nos ajuda muito, mas por si só não fornece os critérios suficientes para nós estarmos seguros de agir com acerto. Nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de evitar erros. A gente depende, em última análise, da prática - especialmente da prática social - para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com conceitos (e com totalização) (KONDER, 2000, p.43).

Comprendemos a realidade encontrada nas escolas como um processo e resultado das múltiplas relações e para nos apropriarmos dessa realidade, teríamos que entrar nesse universo, por isso optamos também pela pesquisa de campo. Assim sendo, dados de escolas e cadernos de alunos foram coletados e, posteriormente, analisados qualitativamente e também quantitativamente.

Segundo, Neto (2010), o processo da pesquisa deve ser profundo e ao mesmo tempo conciso, pois dependem da apropriação do real, de seus pormenores, da análise das diferentes formas que esse objeto apresenta, fazendo a conexão entre elas.

As inquietações são muitas para percorrer tal caminho, por isso LEVREBVE

(1975) indaga: como definir e recortar tal trajeto a ser percorrido? Como se encontrar e se reconhecer nesse caminho? Quem? Por quê? Onde? Seguindo tais movimentos e inquietações, caminhamos para uma retomada histórica de algumas discussões sobre o SAEB/IDEB e a concepção de qualidade oriunda das relações, político, econômico e social e suas contradições e intencionalidades para com a avaliação em larga escala do Sistema Brasileiro de Educação.

Consideramos que o levantamento de parte da história da avaliação em larga escala no Brasil é fundamental para compreendermos os movimentos no espaço e tempo, como também a reestruturação do sistema capitalista para, então, compreendermos como a educação pública vem sendo apropriada por empresários, Estado e organismos internacionais em prol de um projeto de sociedade burguesa.

Nossa intencionalidade é, sim, contribuir para maior compreensão dessa política e sua intencionalidade para a escola pública. Então, faz-se necessário a apreensão dessa realidade da qualidade em questão associada aos resultados divulgados através do IDEB.

Nessa análise conjuntural não objetivamos definir o resultado da pesquisa como algo lógico, preciso, ou somente como uma avaliação do contexto. Consideramos que todas as análises fazem parte de um movimento dialético. Segundo Neto (2011), é um processo em movimento, o qual se torna dinâmico e fundamentado nas contradições que conduzem à superação a partir da complexidade e novas contradições impulsionarão a outras superações, outras pesquisas.

Diante considerações sobre o objeto, a exposição e a apresentação referencial metodológica da pesquisa, esclarecemos que a estruturação de tal dissertação será sistematizada em três capítulos. O primeiro tratará do contexto histórico, por considerarmos que tal retrospectiva sobre a avaliação em larga escala no Brasil é essencial para compreendermos quais elementos e intencionalidades existem com as reformas e as novas políticas do SAEB. Assim, acreditamos chegar à criação recente do índice de Desenvolvimento da educação Básica – IDEB (2007), considerando as demandas internacionais para educação e suas relações com a avaliação com base nos preceitos, forma e conteúdo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e, conseqüentemente, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

No segundo capítulo desenvolveremos a análise da teoria educacional na qual a concepção de qualidade do IDEB está embasada. Há hipóteses para a perspectiva da pedagogia da Escola Nova (lema aprender a aprender) reatualizada pela Pedagogia das

Competências – como diria Saviani (2010), uma nova forma com o mesmo conteúdo – o Neoescolanovismo, aparentemente fundamentado na teoria do capital humano, na responsabilização dos sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso. Torna-se, assim, uma política para educar culturalmente as massas, para que estas naturalizem, pensem da mesma forma e se apropriem de conteúdos que possam contribuir essencialmente para a formação do novo trabalhador.

Em tempos de flexibilização do mercado o ensino também está sofrendo tais propostas, há exigências para a formação, adequação e modernização, com preceitos mercadológicos, para que, desde muito cedo, a formação dos indivíduos propicie a autoavaliação, o gerenciamento e se responsabilizem na atuação com os processos de ensino e os resultados sejam materializados na prática pedagógica inserida no contexto escolar. Tais preceitos cabem aos que geram o sistema educacional e aos que ensinam mas, principalmente, aos que estão sendo ensinados. A política do IDEB e a referida “qualidade”, difundem tais preceitos, os quais são internalizados pelos educadores, pais alunos e comunidade em geral no município de Francisco Beltrão – PR, bem como por milhões de brasileiros num projeto para educar para a vida moderna e para o mercado, desde o ensino fundamental anos iniciais.

Por fim, no terceiro capítulo apresentaremos os preceitos interligados à formação exigida e explorada a partir da qualidade, embasados nas análises das entrevistas às concepções oriundas das escolas municipais pesquisadas, percepções das educadoras frente à política do IDEB e à qualidade em questão. Analisaremos questões que angustiam as educadoras, como a classificação das escolas e a supervalorização dos resultados, explorados pela mídia de forma desenfreada, como inclusive a qualidade em questão, impressões e expressões das educadoras. Faremos uma breve análise sobre o papel das gestoras e coordenadoras frente à política do IDEB além de algumas reflexões e possibilidades acerca do tema.

Considerações sobre o impacto na prática pedagógica das escolas, as representações da qualidade no viés da Língua Portuguesa e da Matemática e por fim os elementos que caracterizam o consenso e/ou a resistência nas práticas realizadas no contexto das escolas do ensino fundamental anos iniciais de Francisco Beltrão-PR também far-se-ão presentes nesse estudo.

1. O IDEB NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

"É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas" (Karl Marx).

Este capítulo tem como finalidade apresentar elementos sobre a trajetória que marcou o processo de institucionalização da avaliação em larga escala no Brasil. Consideramos que tal análise é fundamental para verificarmos como se constituiu a representação da qualidade, com base nos dados mensurados pelo IDEB, considerando a realidade das escolas municipais de Francisco Beltrão – PR.

Primeiramente, apresentaremos uma síntese considerando os aspectos históricos num âmbito mais geral sobre a avaliação do contexto educacional, partindo de elementos sobre as propostas de avaliação do contexto educacional desde a década de 30. Posteriormente, adentrando as décadas seguintes, analisando a crescente preocupação com resultados e desempenhos dos alunos, influenciada pelo novo bloco histórico⁶, rumo à modernização e ao desenvolvimentismo.

Nossas análises também enfatizarão os novos tempos de globalização ocorridas em meados da década de 80 e as reformulações das políticas educacionais de avaliação, as quais influenciaram a institucionalização da avaliação em larga escala no país sob a égide hegemônica das concepções pedagógicas produtivistas⁷, as quais se remodelam e seguem hegemônicas até os dias atuais.

Ampliando o olhar, poderemos inserir a avaliação no sistema das políticas públicas. Não é preciso muito esforço para notar que a avaliação teve uma interface muito grande com tais políticas

⁶ Conceito gramsciano elaborado com base nas mudanças históricas políticas e ideológicas, ocorridas na sociedade, influenciadas principalmente pela transformação no modo de produção. Conjunto de forças políticas e sociais, obtenção do consenso pela ideologia. A ideologia é o grande cimento de todo o bloco histórico (GRUPPI, 1986, p.82).

⁷ A concepção produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na teoria do capital humano, cuja fundamentação filosófica se espessa no positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção desenvolveu-se a partir das décadas de 1950-1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. E mesmo com o fluxo do tecnicismo a partir dos anos de 80, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances. Inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo contrutivista[...] (SAVIANI, 2012, 144).

desenvolvidas na última década no país. Os anos 90 foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramentas e à própria avaliação – em especial à avaliação de sistemas ou de larga escala (FREITAS, p.10 2014).

A década de 90 foi marcada pela estruturação e instauração do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, primeiramente apresentado como Sistema de Avaliação da Educação Primária - SAEP, atendendo às demandas nacionais e também internacionais. Destacamos o envolvimento dos organismos internacionais como a OCDE, Banco Mundial, BIRD, FMI, os quais fomentam até os dias atuais o financiamento do sistema educacional. Em contrapartida, orientam intensivamente os novos rumos fundados na competitividade e meritocracia, e implantados através das políticas de avaliação em larga escala.

Também, no decorrer desse capítulo, caracterizamos o SAEB a partir de sua composição, sendo que, primeiramente, enfatizamos os dois processos de avaliação que o compõe: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Apontamos também à reformulação ocorrida em 2013 e inclusão da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA.

Contudo, nossa intencionalidade é demonstrar como a política do IDEB chega ao interior da escola, normalmente através do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, cujas determinações, controle político e ideologia da escola são ligados aos organismos internacionais e suas intencionalidades para as novas demandas de organização do trabalho produtivo mundial.

Conforme afirma Souza⁸ (2009, p.144), ressaltamos que, qualquer proposta feita pela OCDE, é estruturada de modo que a mesma possa oferecer empréstimos às empresas nacionais e ao Estado.

Segundo práxis da OCDE e demandas dos demais organismos internacionais, as políticas para educação se voltam para a concepção de determinado tipo de qualidade do ensino, objetivando a formação de novo tipo de trabalhador para a sociedade do século XXI e atendendo novas demandas do mercado.

Nesse sentido, quando falamos de avaliação e qualidade partindo do IDEB

⁸ Thaís Rabello de Souza. Pesquisadora da Universidade Federal Fluminense, ler dissertação de mestrado intitulada: CONFORMANDO PROFESSORES EFICAZES: A RELAÇÃO POLÍTICA ENTRE O BRASIL E A ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE).

caracterizamo-lo como um componente importante de uma grande política⁹, com base nos parâmetros de avaliação em larga escala e qualidade para educação no padrão OCDE - PISA, relacionada à reforma com base na gestão do Estado e, conseqüentemente, da educação configuradas no PDE¹⁰.

Os desdobramentos para a reforma do Estado sobre a educação foram muitos: impactaram o funcionamento das escolas, criaram uma nova cultura de gestão escolar e de participação da comunidade e da sociedade civil na solução dos problemas sociais, o ativismo proliferou em nome da cidadania ativa, mais figurativa do que propriamente coletiva. Embora estes desdobramentos não conduzam diretamente à adesão as agendas e harmonização de discursos, é importante reconhecer que fazem parte das estratégias para a conquista e conservação da hegemonia (SHIROMA, SANTOS, 2014, p.26-27).

Salientamos que não há intenção em discutir tais aspectos exaustivamente, mas, sim, alguns elementos que influenciaram, ao longo da história, a criação de um sistema de avaliação em larga escala no Brasil como o SAEB. Este, sendo configuração para o IDEB com base nas demandas da reestruturação do Estado Nacional, demonstra como as reformas para com o sistema de avaliação vêm sendo utilizadas de forma muito eficiente para ampliar o controle político e ideológico sobre as massas.

Segundo Zanardini (2008), há uma intencionalidade de avaliar, a partir de testes, as qualidades intelectuais humanas para que sejam possíveis a reestruturação e a manutenção do projeto burguês de sociedade, legitimando e mantendo a ordem social mundial.

⁹ A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, a luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico social [...].

Maquiavel examina sobretudo as questões de grande política: criação de novos Estados, conservação e defesa de estruturas orgânicas em seu conjunto; questões de ditadura e de hegemonia em ampla escala, isto é, em toda a área estatal. Russo, nos Prolegomeni, faz do Príncipe o tratado da ditadura (momento do universal e da liberdade). A observação de Russo é exata, embora também no Príncipe não faltam referências ao momento de hegemonia ou do consenso, ao lado daquele da autoridade ou da força. Assim, é justa a observação de que não há oposição de princípio entre principado e república, mas se trata, sobretudo da hipótese dos dois momentos de autoridade e universalidade. (GRAMSCI, p.22, 2004)

¹⁰ O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. Indo adiante, o PDE passa do conceito à ação (BRASIL, s/d, p.11).

1.1 Considerações históricas sobre o sistema de avaliação em larga escala no Brasil

A avaliação educacional em larga escala é um dos mecanismos que apresenta a posição ideológica do Estado, rumo a uma intencionalidade para com o processo educativo e a manutenção ou reestruturação da hegemonia¹¹ capitalista. Freitas (2014) sintetiza a avaliação em larga escala como:

Um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que representam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de orientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede.

No Brasil, ela é predominantemente praticada no nível da federação e dos estados. Criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que a avaliação em larga escala possam avaliar também a escola e professores [...] (FREITAS, 2014, p.47).

Assim há possibilidade de aferir qualidade em sua totalidade no campo escolar a partir da avaliação em larga escala, pois a mesma é genérica e muito ampla. Ainda segundo o autor, não podemos esquecer que a Educação escolar é um fenômeno regulado pelo Estado¹², a própria escola pública é uma instituição do Estado e, conseqüentemente, a avaliação em larga escala também atende aos seus preceitos. Tal observação se dá pelo fato que o Estado, caracteriza pela representação da classe hegemônica, os objetivos das grandes políticas são em prol da obtenção do consenso para as forças produtivas, política e ideológica.

Voltando na história da educação da educação brasileira, constatamos que as preocupações com a instauração da avaliação em larga escala da educação não são

¹¹ A hegemonia é justamente a capacidade de descobrir especificidade nacional, as características específicas de uma sociedade determinada. A hegemonia é conhecimento, além de ação, por isso é conquista de um novo nível de cultura, é descoberta de coisa que não se conhecia. [...]. Gramsci coloca o problema de como se mantém coesa uma sociedade determinada, isto é, um 'bloco histórico' dado, um conjunto de forças políticas e sociais. Como se mantém a relação entre a estrutura econômica (as relações de produção e de troca) e o Estado, enfim, como se explica que uma classe dominante obtenham a coesão e o consenso de forças produtivas, [...], não só pela influência política – diz Gramsci – mas também pela ideologia (DICIONÁRIO MARXISTA, 2001, p.186).

¹² Conceito de importância fundamental no pensamento marxista, que considera o Estado como instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe. A concepção marxista clássica de Estado está expressa na famosa formulação de Marx e Engels no Manifesto Comunista: "O executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administração dos assuntos comuns da burguesia". Embora seja mais complexa do que parece a primeira vista, esta é uma afirmação demasiado sumária e que se presta à simplificação exagerada. Apesar disso, traduz efetivamente a posição central do marxismo com relação ao Estado (DICIONÁRIO MARXISTA, 2001, p.133).

recentes. Ocorreram ainda no final da Primeira República (1889-1930)¹³, evidenciando que apontamentos para a avaliação do contexto educacional brasileiro iniciaram-se muito antes da década de 90, objetivando um levantamento populacional. Ainda que tenha sido nas últimas duas décadas, a ênfase na criação de um sistema de avaliação em larga escala.

No entanto, como apresenta Freitas (2007), as primeiras discussões referentes à avaliação como exame externo e com dimensão mais ampla à escola foram estabelecidas a partir da necessidade de um estudo da conjuntura do ensino primário no Brasil. Ocorreu - ou pelo menos a intencionalidade era a verificação e a análise de como estava constituída a educação no Brasil desde o período de 1871 até 1933 - por Manoel Bergström Lourenço Filho¹⁴, no livro *Tendências para a Educação Brasileira*, publicado, pela primeira vez, em 1940.

Nesse mesmo período, Lourenço Filho (2002) enfatizou que todo o processo educacional poderia ser medido, pois tudo o que existe pode ser quantificado. Em todas as atividades humanas avaliamos, medimos, comparamos e classificamos. Se não pensarmos em mecanismos de rendimento para o campo educacional, ficaremos no arbítrio ou na fantasia. Sendo assim, enfatizou:

A documentação estatística permite-nos estudar, por mais longo prazo, tão somente o ensino primário, do que possuímos dados, embora com lacunas, a partir de 1871. A inspeção das tabelas demonstra logo ao primeiro exame, tendência de crescimento constante e ininterrupto no número de escolas, no de mestres e alunos, o que não é para causar surpresa, à vista do desenvolvimento geral demográfico e econômico do País. Em 1871, o total de alunos era de 138 mil, para uma população total de cerca de 10 milhões. O total de alunos dobra 18 anos depois, no ano final do Império. Duplica em 1902, depois de 13 anos de República; já é, então, de 540 mil. Dobra ainda em 1918, agora 16 anos mais tarde: atingimos, então, a um milhão de alunos. Dobra ainda uma vez em 1933, ano em que a matrícula alcança dois milhões e duzentas mil crianças (LOURENÇO FILHO, 2002. p. 25).

Os registros mais específicos sobre a avaliação do contexto escolar aparecem mais especificamente a partir dos anos 1930, sendo tentativas de repensar a escola e o

¹³ Transitamos, assim, do velho padrão primário exportador, onde o complexo cafeeiro paulista predominava, rumo a um novo, o da industrialização, que se firmaria a partir de 1933.

¹⁴ Em suma, Lourenço Filho foi uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil. Por mais de cinquenta anos, desde que se formou em 1914, pela Escola Normal Primária de Pirassununga, animou o ambiente pedagógico do país até sua morte, em 3 de agosto de 1970, no Rio de Janeiro, quando foi acometido de um colapso duas horas antes de proferir uma palestra sobre sua obra no Ministério da Educação e Cultura (MEC) (SAVIANI, 2010, p. 206).

seu papel social para atender as demandas da modernização. Segundo Yazbeck (2002), tais registros demonstram a importância de uma avaliação mais ampla do contexto escolar como um mecanismo diagnóstico para coletar dados sobre a estrutura, funcionamento e população envolvida no processo educativo.

A noção de avaliação proposta pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, centradas em medidas de rendimento escolar, tornava-se imperioso o desenvolvimento de instrumentos que aprimorassem as diversas formas de mensuração, medir e avaliar confundia-se em um mesmo conceito. Nos anos subsequentes, tal concepção foi, ao poucos, acrescida por preocupações com resultados mais abrangentes e descritivos que não restringisse em desempenho dos alunos. Esse momento coincide com a emergência da sociologia no cenário educacional, assinalando a articulação entre educação e sociedade como condição para ampliar as fronteiras do conhecimento nessa área (YAZBECK, 2002, p. 246).

As demandas das políticas educacionais foram sendo projetadas com nova perspectiva para a avaliação do ensino, visando à organização, à execução e ao controle da educação com fins sociais. A avaliação ampla do contexto educacional tomou importância como instrumento de verificação e mensuração de como vinha se desenvolvendo a educação no país.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), nesse período a educação foi considerada dever do Estado, cujas ações deveriam apontar primeiramente para “igualdade” social. À escola deveria passar de um espaço de discriminação social, local para apenas instruir os trabalhadores, visando, principalmente atender as demandas do trabalho industrial. Para espaço de formação dos sujeitos como um todo, culto e politizado dialeticamente. Capaz de reconhecer-se como sujeito no mundo e para o mundo, para além de transformado, transformando.

A implantação do Estado Novo, em 1937, definiu o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. A nova constituição dedicou bem menos espaço à educação do que a anterior, mas o suficiente para incluí-la em seu quadro estratégico com vistas a equacionar a ‘questão social’ e combater a subversão ideológica. Não foram causais os discursos e as referências a um ensino específico as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e o profissional. Tal ensino era considerado primeiro dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos- o que fazia da escola, oficialmente, um dos locais da discriminação social. Nem tampouco o acento sobre a obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico, mecanismos de disciplina e controle corporal e ideológico (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p.22).

Segundo Sousa (1995), no final dos anos 30, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, as pesquisas e a avaliação em educação, permeadas pela influência da psicologia, ganharam ênfase caracterizando a centralidade no indivíduo e sua importância para a indústria e incorporação do processo nacionalista, caracterizado pelo desenvolvimentismo desigual¹⁵.

Assim, coube à escola o papel de avaliar o indivíduo a partir de avaliações psicológicas. As pesquisas apontavam que a educação deveria enfatizar a avaliação individual ou em grupos de indivíduos, considerando dois aspectos: aprendizagem e desenvolvimento psicológico. Partindo desse pressuposto, a escola teria condições de uma melhor organização didático-pedagógica e atenderia às demandas do processo de desenvolvimentismo.

Esse processo foi denominado, nos anos 40 e parte dos anos 50 pelas pesquisas de natureza psicopedagógica, sendo contemplados os temas avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico. O enfoque da avaliação em indivíduos ou em grupos de indivíduos e buscava elementos que pudessem orientar políticas de subsídio aos processos didático-pedagógicos (FREITAS, 2007, p. 9).

O indivíduo passa a ser analisado sob os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico para que o sistema educacional estivesse subsidiado por políticas que legislassem um processo de avaliação quantitativo, neutro, objetivo, que enfatizasse o processo de ensino e aprendizagem a partir do “desempenho” individual na prova.

A busca de quantificação, de neutralidade, de objetividade da avaliação extrapola o âmbito dos estudos teóricos e se faz presente na legislação educacional. A finalidade da educação expressa até 1961 era a de classificar os alunos mediante seu nível de desempenho em provas e exames. Dos princípios orientadores da avaliação evidenciam-se a inflexibilidade, a imparcialidade e a objetividade. A avaliação é concebida como procedimento de medida cuja ênfase é a representação quantificada do rendimento apresentado pelo aluno. Em meados da década de 50, as pesquisas deslocam-se da ênfase

¹⁵ No sentido mais geral da expressão, ‘desenvolvimento desigual’, significa que as sociedades, países, nações desenvolvem – se segundo ritmos diferentes, de tal modo que, em certos casos, os que começam com uma vantagem sobre os outros, podem aumentar essa vantagem, ao passo que, em outros casos, por força dessa mesma diferença de ritmo de desenvolvimento, os que haviam ficado para trás podem alcançar e ultrapassar os que tinham vantagem inicial. [...].

No capitalismo, é principalmente a possibilidade de alcançar os competidores no uso de modernas técnicas de produção e/ou organização do trabalho, isto é, de obter maior produtividade do trabalho, que determina o ritmo de desenvolvimento das empresas e das nações. O crescimento cumulativo torna-se possível uma vez ultrapassado um certo nível de acumulação de capital, de industrialização, de treinamento técnico dos trabalhadores e cientistas, etc. [...] (DICIONÁRIO MARXISTA, 2001, p.98).

psicológica para o estudo da relação entre o sistema escolar e a sociedade. [...] (SOUSA, 1995, p. 45).

Em 1964 o país sofre o Golpe Militar e o desenvolvimento em todas as áreas passou a ser o plano estratégico e de controle, com a ideologia voltada para o nacional-desenvolvimentismo. Conforme Freitas (2007), no cenário educacional enfatizado pelos ditadores, a tônica foi à tecnocracia¹⁶.

[...], pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, várias tentativas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. Somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela ditadura Militar (GHIRARDELLI, 2003, p. 125/126).

Em 11 de agosto de 1971 houve a legitimação desse processo, mais uma redefinição para a educação brasileira, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5692/71. Em seu texto também trazia elementos direcionados para a criação de um sistema de verificação e controle da educação nacional. Visava analisar o desenvolvimento nos diferentes graus do ensino e tornar essa tendência educacional mais eficiente, pautando-se na teoria do Capital Humano, como descrito por SAVIANI (2010, p. 365):

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’.

Além disso, as novas demandas para a legalização e o financiamento da educação exigiam acompanhamento e avaliação, visto que os interesses iam para além

¹⁶ Forma de governo que tem as suas raízes na ciência. É de fato, mais uma tecnologia do que uma ideia política. Foi desenvolvida por cientistas, por coordenadores, e por outros especialistas que procuram compreender o papel da tecnologia na nossa sociedade. Com o avanço da tecnologia científica não é mais preciso suor nem esforço por parte dos homens: as máquinas fazem tudo em seu lugar. Transformamos os

da escolarização do povo. Por parte do Estado havia uma tendência para com a escola no destaque na produtividade.

Segundo Saviani (2010, p 365), “[...]. Com a aprovação da Lei 5692, de 11 de setembro de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país. Por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial [...]”.

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º E 2º Graus

ART. 1º- O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e para o exercício da plena cidadania (BRASIL, 1971).

Fica explícito no texto da Lei que a educação teria como finalidade instrumentar os indivíduos para um “possível” emprego. A função primordial para a educação seria atender as demandas do mercado, com o financiamento do Estado Nacional e Internacional. Além disso, os industriais e comerciários estariam financiando, organizando, determinando essas novas demandas para melhor atender ao mercado em expansão. Visto que no Art. 45, foi estabelecido que:

as instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização e a suplementação de seus recursos se revelarem mais econômica para o atendimento do objetivo (BRASIL, 1971).

Estabelecendo um sistema de controle para com a prestação do serviço, no caso a “educação”, aparece como merecimento à iniciativa privada. Com certeza, a eficiência do ensino particular agregou muitos recursos por parte do poder público. Pois, a racionalização de recursos e a eficiência para com os objetivos, os quais estariam bem explícitos no primeiro artigo da Lei, fizeram com que as iniciativas privadas expandissem no ramo da educação.

De acordo com Sousa (2005), esse período entre a década de 1960 e 1970, marcou a origem da Fundação Carlos Chagas e procedimentos ligados à avaliação do sistema educacional, pois era necessário um mecanismo de avaliação que quantificasse e mensurasse os resultados.

Os anos seguintes foram marcados pela complementação ao Plano Nacional de

nostros métodos de produção de um modelo agrário num tecnológico, assim devemos também mudar o nosso método de distribuição de um modelo agrário para um tecnológico (DICIONÁRIO INFORMAL).

Educação com Planos Nacionais de Desenvolvimento¹⁷ - PND. Segundo Freitas (2007), o I PND (1972-1974) aponta dois instrumentos básicos para educação: a instituição de um sistema de planejamento, coordenação, acompanhamento de todos os programas e projetos educacionais do MEC e a implementação de um sistema de informação sobre educação e cultura. O II PND (1975-1979) tratou a educação através de ações pragmáticas e as reformas na estrutura com intencionalidade de alcançar competência e eficiência. Ressaltava a importância da modernização do MEC mediante programas e projetos de “aperfeiçoamento do subsistema de avaliação – informação estatística” e de “criar um subsistema de avaliação para o acompanhamento, a avaliação e o controle da educação”, bem como a regulação educacional. Já o III PND (1980-1985) procurou responsabilizar a sociedade, atribuindo a ela a condução do seu próprio destino e enfatizando a educação como meio de redução das desigualdades.

Portanto, na opinião de Freitas (2007), o período ditatorial apontou para a emergência de medidas de avaliação para com a educação básica. No entanto, como não poderia ser diferente, o percurso do desenvolvimento do planejamento educacional foi centralizado e racionalizado com finalidade de atingir a modernização institucional-administrativa e manter o controle sobre programas e projetos lançados pelo MEC.

1.1.1 A Avaliação em Larga Escala: em Tempos de Globalização, a Hegemonia da Pedagogia Da Qualidade Total¹⁸

Adentrando na década de 80, apresentamos os preceitos que antecederam tendência empresarial de qualidade total¹⁹, os quais tomou conta do espaço escolar. A avaliação do sistema educacional também veste igualmente a mesma roupagem,

¹⁷ Um plano econômico deve ser entendido como um conjunto de ações e diretrizes integradas, que têm como objetivo principal promover o desenvolvimento econômico e social de uma região (cidade, município, estado ou país) (VASCONCELLOS, GREMAUD, TONETO. 2007.p. 60).

¹⁸ O conceito de ‘qualidade total’ esta ligada a conservação produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando atender a necessidade do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de ‘ qualidade total’ expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase ‘satisfação total do cliente’. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, ‘qualidade total’ significa conduzir os trabalhadores a ‘vestir a camisa da empresa’. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores empenham pessoalmente no atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa (SAVIANI,2010, p.439).

¹⁹ A qualidade total tomou força no contexto educacional brasileiro na década de 1990, no entanto, teve antecedentes na década 1980, apresentados na política do MEC, com o documento Sistema de Material de Ensino-Aprendizagem (SMEA).

chamado de Sistema de Material de Ensino-Aprendizagem (SMEA), fundamentos da Pedagogia da Qualidade Total. Cabe ressaltar que nesse período houve um movimento pedagógico contra- hegemônico em defesa da educação contrário aos interesses dominantes.

Uma particularidade da década de 80 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem aos os interesses dominados (SAVIANI, 2010, p.402).

Enquanto havia um processo de organização e mobilização contra a ideologia dominante, o Estado legislava no intuito de se fortalecer. A secretaria de ensino de 1º e 2º graus lança um dos primeiros documentos que retratam uma estratégia de organização da avaliação mais ampla, chamado de Sistema de Material de Ensino-Aprendizagem (SMEA), elaborado por Cosete Ramos²⁰, Nícia Maria Bessa e Thereza Penna Firme²¹, em 1981. Cabe salientar que, nesse momento, o projeto neoliberal²² estava delineando os aspectos políticos e econômicos, sociais e culturais no Brasil.

Frequentemente, a avaliação é criticada por não trazer em seus resultados as conclusões relevantes para o aperfeiçoamento daquilo que foi o objeto da sua indagação. Decisões efetivas só podem ser

²⁰ Foi pioneira na introdução, no Brasil, de inovações como: Ensino Através de Módulos; Engenharia da Instrução; Qualidade Total na Educação; *Aprendizagem Baseada no Cérebro* (RAMOS, Cosete, 2014)

²¹ Professora, pesquisadora e psicóloga com especial formação em avaliação. Formada em magistério primário (Instituto de Educação/Rio de Janeiro) e Psicologia Clínica (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio). Obteve Mestrado em Psicologia Educacional (University of Wisconsin, USA), Mestrado em Educação (Stanford University, USA) e Doutorado (Ph.D) em Educação e Psicologia da Criança e do Adolescente (Stanford University, USA). Tem trinta anos de experiência nacional (MEC, CAPES, INEP, Universidades Públicas e Particulares, Centros Universitários, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Escolas e Colégios Públicos e Particulares, SENAI, SENAC, ONGs, Organizações Empresariais, Instituições Religiosas) e internacional (USAID, OEA, BID, BANCO MUNDIAL, UNICEF, PAHO, UNESCO, El Salvador) em Avaliação, como consultora e conferencista junto a instituições públicas, privadas e órgãos nacionais e internacionais. É autora de trabalhos e publicações em Avaliação. Atualmente é coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio (EVENTOSAR, 2014).

²² Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservado para a educação, é importante também analisar que esse é um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esse projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de uma dinâmica internacional. A presente tentativa internacional de uma conquista hegemônica, apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e a Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, construção da política como do afeto e dos sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a aceleração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição a ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania em que o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes para o projeto neoliberal global. É Nesse projeto central que se redefine a educação como termos de mercado (SILVA, 2010, p. 15).

tomadas quando as informações que as incrementam são portadoras de embasamento sólido, porque resultante da análise global e ininterrupta das variáveis e dos indicadores apontados. Este documento é uma tentativa de facilitar aos responsáveis pela avaliação do Sistema de Material de Ensino-Aprendizagem tanto a execução plena do MODELO OMEGA²³ proposto no Documento SMEA, como a sua máxima utilização, visando ao alcance dos objetivos do SMEA e, em última análise, à melhoria do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1981, p. 7).

O SMEA foi implantado na intencionalidade de nortear os rumos do processo educativo, estes com princípios nos materiais, os quais hoje aparecem como insumos e formas (processos), mas, principalmente, para atingir a finalidades para com a educação na perspectiva da qualidade total.

O Estado mínimo, então respaldado pelo projeto neoliberal, tentava superar a crise da sociedade capitalista. Para Saviani (2010), desde a década de 70 o modelo capitalista vinha apresentando reestruturações no modo de produção: primeiramente houve uma evolução com ênfase no Taylorismo/Fordismo, com investimento em indústrias cujas tecnologias eram, e, posteriormente, com a racionalização da força de trabalho, produção em massa e estoque de mercadorias, incentivando o consumo.

Todo esse processo de industrialização que acontecia internacionalmente se efetivava no Brasil tardiamente. A flexibilização nos moldes do Toyotismo²⁴ se consolidava na década de 80 adentrando a década de 90, como modelo de flexibilização, fragmentação, da força de trabalho, descaracterizado a especialização do trabalho, preceitos e característica do Toyotista.

Nesse contexto de modernização e flexibilização da força de trabalho, as esferas sociais vão sendo remodeladas e à escola cabe uma educação com base na gestão do conhecimento. Inicia-se a era da formação com ênfase na polivalência, em princípios da qualidade total, fundamentada na teoria do capital humano. Conforme aponta Saviani (2010, p.429):

²³ Seja qual for o tipo de avaliação — Diagnóstica, Formativa ou Somativa — será sempre preciso executá-la através de seus três momentos fundamentais: delinear (especificar informações necessária), obter (coletar, organizar e interpretar informações) e prover (entregar as informações obtidas ao responsável por tomar decisões). Assim se relacionam os três momentos aos três tipos de avaliação, no Modelo OMEGA (BRASIL, 1981, p. 12).

²⁴ O Toyotismo se diferencia do Taylorismo porque ‘em lugar de proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a via japonesa vai avançar pela *desespecialização dos profissionais* para transformá-los não em operários parcelares, mas em plurioperadores, em profissionais polivalentes, em ‘trabalhadores multifuncionais’(Idem, p. 53, grifos do autor). O que importa não é a especialização, mas um volume de conhecimentos básicos para operar várias máquinas ao mesmo tempo no ritmo de autonomia das próprias máquinas (ZANELLA, 2003, p.78)

nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio e conceitos gerais, abstratos, de modo especial àqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distinta da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado.

O sistema educacional foi tratado como uma empresa e o SMEA²⁵ organizado a partir de fluxogramas, hierarquizando o processo de avaliação e seus executores para garantir um bom gerenciamento, produtividade e desempenho e satisfação dos produtores e dos consumidores (professores e alunos). O ensino tendeu para uma concepção pedagógica com base no cognitivo construtivista. A característica da pedagogia construtivista apresenta dupla face: a externa, que destaca a importância da educação nesse processo de produção econômica e a interna, que visa transferir para a escola alto grau de produtividade potencializando os investimentos nela realizados pela adoção da busca constante do máximo de resultado com o mínimo de dispêndio, características apresentadas por Saviani (2012), como preceitos da Qualidade Total, na empresa/escola.

Assim, o discurso da Qualidade Total, da excelência da livre iniciativa, da ‘modernização’, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcenda os imperativos do mercado e do capital (SILVA, 2010, p. 21).

Como não poderia ser diferente, SMEA foi criado de acordo com os preceitos do Estado Neoliberal. A educação deveria tomar seu rumo e seus executores (as) - um exemplo é a própria Cosete Ramos (1981) - defenderem que o SMEA poderia garantir melhor gerenciamento do sistema educacional. Assim sendo, com o modelo OMEGA de avaliação poderiam ser controladas a eficiência e a eficácia dos processos bem como os resultados da educação no país. Nesse mesmo período, foram lançados os programas

²⁵ Para aprofundar como foi essa organização, ler o documento: Sistema de material de ensino e aprendizagem, avaliação dos resultados –SMEA. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Sistema de material de ensino aprendizagem, avaliação dos resultados - SMEA.** 2.ed. Brasília: 1981. Elaborado por Cosete Ramos. 1.373.3.041 2. Ensino de 1º grau - aprendizagem. I. Título II. RAMOS, Cosete. III. SEMEA, 6. IV. Série. Disponível em : <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002414.pdf>, acesso: 15 de abril de 2013.

pioneiros que tinham como foco avaliar a educação na região Nordeste, onde se observou o menor rendimento e acentuavam-se os problemas de acesso e permanência na escola.

Um marco no desenvolvimento de avaliação de rendimento escolar, como meio para aferir qualidade de ensino, recorrendo-se a procedimentos externos às escolas, foi o desenvolvimento do Projeto de Avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (Edurural/NE), executado com financiamento do Banco Mundial, em decorrência de acordo firmado com a União. Planejado para ser desenvolvido no período 1980-1985, em 250 municípios dos estados da região Nordeste do Brasil, tinha como objetivos centrais a ampliação do acesso à escola da população em idade escolar; a maior eficiência dos processos de escolarização; e, melhor qualidade da educação, a ser traduzida, entre outros indicadores, em melhoria do rendimento escolar dos alunos atendidos pelo programa (SOUSA, 2005, p. 21).

Como caracteriza Gatti (1993), o projeto Edurural, avaliou o rendimento em Português e Matemática de alunos de segunda e terceira série do Ensino Fundamental de 603 escolas rurais; além disso, levantaram dados a respeito das condições de ensino e da estrutura da escola, perfil e treinamento de professores e das condições sociais das famílias, objetivando o acesso e permanência na escola. Na observação de Sousa (2005, p.19) encontramos os seguintes esclarecimentos:

As avaliações de programas, como as aqui mencionadas, foram desenvolvidas, em sua maioria, em resposta à demanda de gestores públicos, decorrentes de exigências de acordos com organismos internacionais, que contemplam, entre outras, a de avaliação do programa e/ou projeto objeto de financiamento.

E, ainda, apresenta-se o programa Edurural como processo pelo qual se estabelece o princípio da avaliação externa em larga escala do rendimento escolar como meio de medir a qualidade da educação brasileira, objetivada pelo Estado.

O programa Edurural serviu como paradigma para os estudos e aprimoramento da avaliação em larga escala. Tal pesquisa contribuiu significativamente para que, na década de 90, se estruturasse um mecanismo que, para além de avaliar, regulasse a educação básica sendo, primeiramente, intitulado de Sistema de Avaliação da Educação Primária e, posteriormente, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

1.2 O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira

Ao analisar o SAEB explicitando o contexto da avaliação²⁶ em larga escala, uma categoria da avaliação que mensura quantitativamente como se encontram alguns aspectos do sistema educacional, bem como este é gerido, chega-se ao principal objetivo sendo que, para Afonso (2005, p.19):

As funções simbólicas de controle social e de legitimação política, apesar de menos referidas, são funções que têm maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico [...]. Algumas dessas funções ganham maior relevo em determinados períodos históricos ou são particularmente importantes em conjunturas socioeconômicas específicas. Assim, por exemplo, desde o começo dos anos 90, nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes que estão a ser imputadas ao sistema de avaliação são essencialmente as que remetem para a seleção dos indivíduos à 'gestão produtiva' do sistema educativo[...].

É com esse aporte que iremos adentrar e abordar a instauração do Sistema de Avaliação no Brasil. No final da década de 80 o INEP apresentou uma proposta para avaliação do sistema educacional brasileiro: o Sistema de Avaliação da Educação Primária - SAEP.

Para Freitas (2007), em 88, Júlio Jacobo Waiselfisz formulou uma proposta de estruturação de um SAEP com base nas demandas do Banco Mundial, concernentes ao desenvolvimento de uma sistemática de avaliação ao Programa de Educação Básica para o Nordeste, que serviu como escopo para um projeto de avaliação mais amplo, o SAEP.

Seguindo esses preceitos, o MEC realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Fez-se necessário atender a duas demandas para fortalecer os procedimentos de avaliação: por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e, por outro, o MEC tinha

²⁶ A avaliação é uma categoria polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre porta ou fecha-as, submete ou desenvolve; enfim, é uma categoria permeada de contradições. O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica coloca-a no topo das atenções dos estudantes e professores. Marcadas pelas relações que estão presentes no interior da escola, relações estas que revelam uma estreita conexão entre a escola e a sociedade que a cerca, a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevem os processos de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação (FREITAS, 2014, p.7).

interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público, uma avaliação em larga escala em nível de país.

O Projeto Nordeste tornou-se, assim, referência para as reestruturações em prol de uma avaliação em larga escala que atendesse a todo o contexto brasileiro e, principalmente, às demandas internacionais. A partir desse projeto destacou-se a necessidade de um sistema de avaliação mais amplo, no caso o SAEP²⁷, que mais tarde, na década de 90, foi apresentado como SAEB, representando um sistema que avaliaria a Educação Básica.

Yasbeck (2002, p.252), também discorre sobre a origem do SAEB, enfatizado nas demandas do Banco Mundial, que já havia instrumentalizado e direcionado o Projeto Nordeste, no âmbito do VI acordo MEC/ BIRD.

A Constituição Federal de 1988, segundo Freitas (2007), apresenta nos artigos 206, 209 e 214 aporte legal para a instituição do processo de regulação, com princípios na garantia do padrão de “qualidade”, avaliação da “qualidade” e de um Plano Nacional de Educação, que deveria contribuir para a “melhoria da qualidade do ensino”. Não sendo o bastante, no ano de 1996, devido ao fato de a Constituição Federal se tratar de lei maior, cria-se à mesma uma emenda de nº 14, tratando regulação da educação básica. Tais demandas para a avaliação e a qualidade mínima do ensino, vinculadas ao trabalho e ao exercício da cidadania, são apresentadas em todas as modalidades do ensino, em vários trechos da LDEB/9394/96²⁸.

²⁷ A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau . SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico. Na sequência, apresentamos uma visão de conjunto das principais características do SAEB, com ênfase nas mudanças e eventuais permanências ao longo dos diversos ciclos (BONAMINO, FRANCO, 1999, p. 110).

²⁸ CAPÍTULO I

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (p.3) [...]

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

[...]

Equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino seriam garantidos mediante a função redistributiva e supletiva da União, incumbida de realizar assistência técnica e financeira aos entes da federação. Essas tarefas justificaram a utilização da avaliação em larga escala, pelo governo central, para regular a educação básica (FREITAS, 2007, p. 69).

A década de 90 foi um período de reestruturação administrativa da Escola, centralizada na regulação através do Estado. “O discurso - modernizador e gerencialista no plano administrativo - acompanhavam as propostas de retirada do papel do Estado na economia” (FREITAS, 2007, p.71).

Dessa forma, a avaliação em larga escala também segue a mesma dinâmica. Bonamino e Franco (1999, p. 111) apresentam em seu texto “Avaliação e Políticas Educacionais: o processo de institucionalização do SAEB” os objetivos gerais desde o primeiro ciclo (1990) até o quarto (1997). Observamos que a centralidade do processo, inicialmente, foi desenvolver a capacidade avaliativa das unidades gestoras: MEC, Estados e Municípios (1990); fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação (1993); fornecer subsídios às políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (1995); gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras (1997). Tudo isso, conforme orientações do Banco Mundial.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 e desde 1995 realizado a cada dois anos, tem como objetivo central promover avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando construir e fixar dois tipos de medidas. Como primeira medida a aprendizagem dos estudantes e, segunda, os fatores de contexto correlacionados ao desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho** e em estudos posteriores (p.9).

[...]

Seção V

Ensino Médio

[...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a **ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores** (BRASIL, 1996, p.14, grifo nosso).

ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com tal avaliação pretende-se averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país, MEC, (2010).

O SAEB²⁹ – reestruturado em 2005, conforme consta no Diário da União nº55, 2005, p.17, a partir da portaria nº 931, de 21 de março de 2005, define no Art. 1º a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB - e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC - o foco de nossa análise. Além disso, segundo o MEC (2008) a avaliação denominada ANRESC (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problema). Apresenta-se como uma avaliação censitária, envolvendo os alunos da 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal, em turmas com mais de 20 alunos, objetivando avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Utiliza como método de avaliação a Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática.

Mais uma vez, em 2013, o SAEB passou por reformulações a Avaliação Nacional de Alfabetização foi agregada ao SAEB, conforme a Portaria 482/2013, que passou a ser integrado pelos seguintes processos de avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Apresentada pelo INEP (2013, p. 09):

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores

²⁹ A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 mediante participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato manteve-se na edição de 1993.

A partir de 1995, adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Neste ano, foi decidido que o público avaliado seriam as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995, foi acrescentada uma amostra da rede privada. Neste ano não foram aplicados testes de Ciências.

Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os estudantes de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Nas edições de 1990 e 2003 as provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para unidades da federação, região e Brasil.

É importante ressaltar que, a partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato manteve-se nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011 (INEP, 2014)

que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes. A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas.

Destacamos as características e objetivos da criação da ANA, nos artigos 7º e 8º da Portaria 482/2013:

Art. 7º O planejamento e a operacionalização da ANEB, ANRESC e ANA são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, que deverá:

I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, alinhados às diretrizes definidas pelo Ministério da Educação - MEC e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e as habilidades a serem avaliadas;

II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;

III - implementar a pesquisa em campo; e

IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados.
PARÁGRAFO ÚNICO - O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, que serão estabelecidos em Portaria específica do INEP.

Art. 8º Fica revogada a Portaria MEC no 931, de 21 de março de 2005, e demais disposições em contrário (BRASIL, 2013, p.13).

Ressaltamos que o INEP não deixa evidências de que a Avaliação Nacional de Alfabetização fará parte da base de cálculo do IDEB, porém, não detalharemos tal discussão, pois as alterações são recentes e não temos subsídios, nem disponibilidade de tempo para ampliar as análises.

Como o foco das análises será a ANRESC - Prova Brasil, verificamos que os critérios estabelecidos foram baseados em modelos educacionais pouco comuns à realidade brasileira, principalmente avaliando o que o mercado define como prioridade para identificar competências e habilidades, aplicando uma avaliação em larga escala, no caso a Prova Brasil, que caracteriza a ênfase ao ensino de Português (Língua Portuguesa) e ao ensino lógico (Matemática). Percebemos que a ênfase em tais

conteúdos ocorre pela conjuntura política e econômica da sociedade e ao modo de produção, visto que a questão é aprender a aprender³⁰.

Segundo Saviani (2010), diante da crise do capitalismo os modos de produção são remodelados, conseqüentemente, o Estado - sempre sob a égide do Banco Mundial, Bird e OCDE, entre outros financiadores do sistema que determinam as objetividades intencionalidades - direciona os conteúdos ensinados nas escolas, flexibilizando-os para que os alunos tenham preparo polivalente.

Também encontramos em Souza (2009) a evidente posição da OCDE em procurar alinhar a produção de bens e serviços às necessidades do mercado, com isso o interesse pela qualidade e valorização da educação como forma de atingir o acúmulo de capital humano, receita para o desenvolvimento sustentável do país.

Assim, fica a margem o ensino com uma concepção de formação para emancipação da classe trabalhadora, apontada por Gramsci como possibilidade, na qual o currículo deveria prevalecer com ênfase nas relações homem natureza e homem sociedade.

1.2.1 O Conhecimento Escolar: Representações do SAEB

Ao falarmos de conhecimento escolar, abrimos caminhos para análises do papel da escola como entidade formadora. O reconhecimento desse espaço como mecanismo de disseminação cultural é real. No entanto, somente reconhecer não basta, precisamos apropriarmos da ideologia que impera nesse espaço na atual conjuntura brasileira.

Em tempos de avaliação em larga escala de valorização da qualidade do ensino a partir do IDEB, ressaltamos algumas indagações ou impressões: 1- Que conhecimentos permeiam as salas de aula das escolas brasileiras? 2- Qual a ideologia empregada nos conteúdos avaliados pela Prova Brasil? 3- A Prova Brasil representa o controle do conhecimento? 4- Quem são os dominadores, reformadores? 5- A quem interessa a formação para os subalternos? Tais questões são apresentadas com a intencionalidade de aguçar à reflexão acerca da qualidade a partir dos resultados das avaliações em larga escala e do IDEB.

Consideramos que em tempos de exaltação do SAEB e seus respectivos resultados, o conhecimento trabalhado nas escolas por meio dos conteúdos e das práticas educativas ocorridas no interior das escolas possam estar objetivando um

³⁰ Iremos nos aprofundar mais no segundo capítulo, com base na discussão de Newton Duarte, apresentada no livro VIGOTSKI E O “APRENDER A APRENDER”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.

melhor resultado ou o trabalho pode estar sendo feito priorizando os alunos e sua formação com base nos conhecimentos estabelecidos num currículo ampliado. Tais considerações partem da concepção dos educadores e da intencionalidade para com o conhecimento, que podem estar em consenso ou resistência para as formas pragmáticas e ideológicas, de educação projetadas nos conteúdos cobrados nas avaliações em larga escala. Para Apple (1982), o controle ideológico permeia o campo político e econômico. A escola apresenta a ideologia dominante, educa para o consenso e é mecanismo de distribuição cultural e econômica, um determinante para a formação da força de trabalho.

Portanto, o princípio geral da construção social reproduzido na escola, não explica por que razão determinados significados sociais e culturais, e não outros que possam realmente expressar a formação dialética, para além da reprodução cultural e econômica. Tão pouco explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar ligado à dominação ideológica de grupos poderosos numa coletividade social (APPLE, 1982, p.45).

Segundo Freitas (2014), tal construção acerca da escola atual e o que nela deve ser ensinado provêm de uma política educacional, a qual está impregnada nas formas de regulação, nas políticas educacionais de nosso tempo. As políticas de reforma do sistema de avaliação em larga escala estão sendo mecanismos de controle da formação do contingente de trabalhadores no Brasil.

Os reformadores/empresários³¹ estão citados no documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação responsáveis pelo acompanhamento das metas e evolução do IDEB e a qualidade do ensino. Realmente, consideramos que ele possa, sim, apresentar esse sinônimo, no entanto, a qualidade que está sendo apresentada, pelo MEC, ressalta aprender a ler, escrever, desenvolver o raciocínio lógico, conviver, respeitar regras e ser capaz de realizar trabalho em grupo. Pedagogia Construtivista³² com base nos pilares para educação. Conforme apresentado no Livro indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa, uma iniciativa da Unicef, PNUD, Inep-MEC:

Como todos vivemos num mesmo país, num mesmo tempo histórico, é provável que compartilhem muitas noções gerais sobre o que é

³¹XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007).

³² Destacamos no segundo capítulo.

uma escola de qualidade. A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo (BRASIL, MEC, 2004, p.5).

Diante das considerações do MEC, ao definir o que seria uma escola de qualidade, analisamos que a lógica para a construção da base de cálculo do IDEB que inclui a nota da Prova Brasil – prova, apresenta uma abordagem pragmática, destacando parcialidades da Língua Portuguesa e da Matemática, conjuntamente com o fluxo (aprovação, reprovação e evasão), caracterizando as ações em prol da “igualdade e equidade”, a partir do índice e seus resultados, resignificando as ações da escola. Salientamos que quando tratamos do papel da educação eficiente, atendendo a política, que estabelece que qualidade, a partir dos resultados. Conforme aponta Zanardini:

[...] Tomamos como educação eficiente, porém, aquela avaliada de modo meritocrático e cujos resultados são expostos publicamente. Neste sentido a educação meritocrática atua com fim, em si mesma. Logo nossa definição independente do rendimento obtido pelos alunos, pois segundo nossa análise, essa educação medida cumpre bem o papel de conformadora frente as desigualdade sociais, as quais se presta como justificativa. Não necessariamente se trata da que agregue maior quantidade de conhecimento que possam ser auferidos pelos instrumentos de avaliação educacional em larga escala (ZANARDINI, 2014, p.246).

No conceito de qualidade a partir dos preceitos meritocrático e dos resultados, faz parte de uma estratégia do próprio Estado de educar para o consenso, neutralizando os possíveis focos de resistência a essa formação, pois diante desse conceito de educação eficiente, todos, tem as mesmas oportunidades e as desigualdades sociais justificam os baixos rendimentos.

Ressaltamos que a formação escolar está restrita, enfatizando áreas do conhecimento, os quais representam aumento da formação para a empregabilidade, trabalho simples e reestruturação do desemprego estrutural na sociedade capitalista. Para Apple (1982, p.44):

[...] É importante pensar na escola como mecanismo de distribuição cultural, uma vez que conforme observou o marxista italiano Antonio Gramsci, um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de alguma classe é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade. [...].

Deparamos-nos com políticas de avaliação em larga escala e desempenho acadêmico que tendem a reforçar dominação ideológica e econômica a partir dos conhecimentos enfatizados no currículo, minimização curricular, reforçados nas matrizes de referências dos conteúdos, exigidos para a realização da avaliação, no caso da Prova Brasil, sem maiores reflexões por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo. Para Apple:

No modelo de desempenho acadêmico, não se problematiza o conhecimento curricular. Pelo contrário, o conhecimento introduzido nas escolas é geralmente aceito como dado, como neutro, de maneira que se podem fazer comparações entre grupos sociais, escolas, crianças e etc. Portanto, o desempenho, a diferenciação e a estratificação acadêmica, baseados em pressuposições relativamente ainda não estudadas do que deva ser construído como conhecimento de valor, constituem os interesses básicos que se acham por trás da pesquisa. Os enfoques tendem a incidir nas determinações das variáveis que exercem forte influência no êxito ou no fracasso do indivíduo ou de um grupo na escola, tais como 'subcultura dos adolescentes', a distinção desigual dos recursos educacionais ou, digamos a formação social dos estudantes. A meta social é maximizar a produtividade acadêmica (APPLE, 1982, p. 49).

Assim sendo, a escola, funciona como filtro eficiente na reprodução e manutenção da sociedade dividida em classes, predominando a hegemonia e a hierarquização, conforme o Capital Cultural³³ difundido por ela. As questões que caracterizam a responsabilização dos sujeitos da escola estão representadas pelas metas a atingir, como também através da ênfase e produtividade acadêmica em determinadas competências e habilidades.

Nesse sentido, cabe salientar que os processos de avaliação em larga escala têm acentuado e podemos afirmar que quase definido os conteúdos a serem priorizados no currículo escolar, sendo motivadores de um estreitamento curricular, o que não é por acaso. Para Freitas, "Avaliações geram tradições. Dirigem o Olhar dos professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são leitura e matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora" (FREITAS, 2014, p.55).

³³ [...]. Considera-se o capital cultural, o *habitus*, da classe média como natural e o aplicam como se todas as crianças tivessem igualdade de acesso a ele. No entanto, ao tomar aquelas que já adquiriram os meios linguísticos e sociais para manusear a cultura da classe média, as escolas tomam por natural o que é essencialmente um dom social, isto é capital social. [...]. O capital cultural ('o bom gosto', alguns tipos de conhecimento anterior, aptidões e formas de linguagem) é geralmente distribuído por toda a sociedade e isso depende em grande parte da divisão do trabalho e do poder nessa sociedade. A escola serve para distribuir o poder nessa sociedade. [...] deve-se ver a escola e a cultura distribuída por ela como contribuição para a desigualdade (APPLE, 1982, p53).

Pois, o fomento à economia está ligado diretamente aos conteúdos técnicos pragmáticos mais valorizados no interior da escola, bem como aos conhecimentos selecionados para avaliação em larga escala. Ao que nos parece a formação inicial dos nossos alunos está sendo pensada para suprir mesmo que a longo prazo as necessidades do mercado, pois os conhecimentos estão sendo minizados e focada as áreas de ciências, matemática . Segundo Apple (1982 p.60-61), por tais motivos:

Por exemplo, consideram-se recursos vultosos ao desenvolvimento do currículo de ciências e matemática, ao passo que deram menos recursos às artes e às humanidades. Isso ocorria e ainda ocorre por duas razões possíveis. A primeira é a questão da utilidade econômica. Os lucros provenientes da maximização da produção de conhecimento científico e técnico são facilmente notáveis e, pelo menos na época, pareciam fora de controvérsia. Em segundo lugar, o conhecimento de alto nível, mostra-se como conhecimento à parte. [...].

Os conhecimentos de leitura, cálculo e ciências, ganharam destaque ao longo da história com objetividade de maximizar os resultados da produtividade escolar e sua função social em prol de avanços em relação ao desenvolvimento econômico-social.

Tais direcionamentos estão estreitamente ligados aos interesses das corporações mundiais por mão de obra qualificada em certos aspectos, por isso, o interesse em delinear as políticas educacionais; conseqüentemente, o que será avaliado e enfatizado nos currículos escolares dos países que ainda possuem essa reserva, chamada de bolsões. De acordo com Freitas:

É fato notório que as corporações estão vagando pelo mundo procurando por mão de obra barata. Países populosos como China, Rússia, Índia e Brasil estão na mira dos processos de intensificação da exploração da força de trabalho, pois ainda possuem tais bolsões. No caso do Brasil, as corporações fizeram uso da exploração de bolsões de mão de obra barata como a população do campo e a força de trabalho feminino, entre outros. Nesta fase, os empresários não necessitaram de uma boa estrutura educacional. Hoje, no entanto, tais bolsões já não dão conta de abastecer as necessidades de mão de obra. Temos somente 15% aproximadamente da população no campo e 56,1% da mão de obra feminina já está incorporada ao mercado de trabalho contra 71,5% dos homens.

Quando tais bolsões diminuem, continua-se a necessitar de mais mão de obra. Entram em cena os estrangeiros desocupados em seus países. Chegam, só em São Paulo, 30 por dia. A contínua necessidade de mão de obra pode fazer com que a renda média paga aos trabalhadores de setores inteiros da economia comece a crescer. Salários pagos são um componente fundamental na definição do lucro.

Usualmente, os processos de fabricação também tendem a se sofisticar para intensificar a força de trabalho, exigindo tais processos mais educação. No caso da área de serviços a dependência da mão de obra

“educada” é ainda maior. Há ainda mudanças globais na divisão internacional do trabalho fruto da própria mobilidade do capital pelo mundo (FREITAS, 2014, p.49-50).

Cabe salientar que não se trata de um cabo de força entre a importância das disciplinas ensinadas na escola pública, quando se trata da formação de futuros potências para atender as demandas do mercado. Neste sentido, a importância de demonstrar que não se está ensinando mais estes conteúdos na sua essência, nem se aprendendo mais o Português, Matemática e Ciências, mas que tais conteúdos fazem parte de uma estratégia para abastecer o mercado, mesmo que em longo prazo, pois estamos nos referindo a formação de crianças. Mas que há, sim, um enfoque em tais competências e habilidades, objetivando atingir um score, e no caso do Brasil, o IDEB é nomeado de qualidade, porém, apresentamo-lo como um insumo para a escola e a formação técnica e moral, como doutrinação.

[...] O conflito que aparece entre educadores, profissionais e empresários diz respeito ao que se entende por uma boa educação, visto que para os empresários é saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado. Se as notas aumentam, então houve melhoria. Se há mais formandos, houve melhoria. Para os educadores, isso é apenas uma pequena parte da tarefa. Nota alta não é sinônimo de boa educação (FREITAS, 2014, p.50).

Tais perspectivas fortaleceram, no interior da escola e no seio da sociedade, a ideia de que o sucesso ou insucesso depende do aluno e do professor, responsabilizando-os por tal resultado, além de, propositalmente, causar a competitividade³⁴ por meio de resultados e ranqueamento da rede de ensino, também a avaliação cumpre um papel de instrumento para conformação. Vejamos o que diz Zanardini (2014):

À avaliação escolar meritocrática cabe um papel preponderante nesse sentido, em especial como instrumento de conformação, pois aos desempregados ou aos alojados na economia informal, segundo o Banco Mundial (2004), tem mais chance de “tombar na pobreza”, mais do que não possui, convêm que acreditem que não possuem qualificação e que seu quadro de desemprego, conseqüentemente de pobreza, daí advenha. Tendo esses elementos em vistas, impormos a investigar o Banco Mundial como um dos arautos e defensores dessa propositura para a educação (ZANARDINI, 2014, p. 250).

³⁴ A colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes. A educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa. A ação de um professor, não se esgota apenas no tempo em que ele passa com o aluno. Afeta outros professores, pois o aluno é o mesmo. Se um deles destrói a autoestima do aluno, todos serão atingidos por este fato (FREITAS, 2014, p.55).

Para Freitas (2014), a avaliação em larga escala, como o SAEB, tem como característica instrumentalizar e reorientar as políticas públicas a partir dos resultados. Evidentemente, quando conduzidas com metodologias adequadas, podem trazer informações importantes sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho, estrutura e funcionamento das escolas da rede, podendo ser útil como um diagnóstico parcial e não ser considerado como elemento primordial para a referida qualidade, estruturado a partir das demandas dos organismos internacionais como OCDE em parceria com Banco Mundial e instaurada como política pelo Estado Nacional.

Uma política de avaliação como a do IDEB, funciona bem para suprir às necessidades dos acordos firmados com os organismos internacionais e para mostrar resultados para a população em geral. Nossa afirmativa vai ao encontro da perspectiva de Freitas (2014, p.50):

O conflito se amplia porque para os empresários – à imagem e semelhança de sua empresa – tudo é uma questão de gerenciamento e competição. Portanto, se os educadores não dão conta de “seu pedaço” (leia-se atender às necessidades das empresas) é porque não sabem gerenciar os recursos que são dados. E se as empresas já desenvolveram métodos de administração bem sucedidos para elas, porque não transplantá-los para as escolas e redes de ensino? Se eles têm a solução, os governos, é claro, agradecem. Eles também precisam mostrar à população que as escolas estão melhorando.

Na atual conjuntura, as demandas do Estado Nacional e dos organismos internacionais se materializam nas políticas públicas, que têm função específica de controle social e de legitimação da política de desenvolvimento econômico. Existe problema em crescer economicamente e utilizar a educação das massas para isso? Em pleno século XXI seria contraditório pensar que não. A disparidade na distribuição de renda é alarmante e a divisão entre ricos e pobres está cada vez mais acentuada e estas estão sendo legitimadas através das relações de trabalho e da formação dessa força de trabalho.

Segundo Afonso (2005), as funções simbólicas, de controle social e de legitimação política hegemônica são as funções que têm maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico, no caso a avaliação em larga escala. A avaliação propicia uma seleção e incorporação da gestão produtiva do sistema educativo. Existe ainda a possibilidade de se criar um mercado educacional, no qual os consumidores da educação poderão

escolher em qual escola irão apropriar-se do conhecimento, seja ela pública ou privada, pois os resultados são mensurados e comparados, sem contextualização das condições reais e que qualidade estão “consumindo”³⁵.

Após esta breve explanação sobre a realidade e propósitos de avaliações do tipo SAEB, conteúdos priorizados e suas finalidades associadas ao mercado de trabalho, contextualizaremos as políticas para educação e a avaliação em larga escala com as várias reformas ocorridas no ano de 2007, já no governo Lula.

1.3 O IDEB: Novos Tempos, Novas Demandas para a Reestruturação do SAEB

O IDEB foi lançado em 24 de abril de 2007 - data em que o MEC divulgou também o Plano de Desenvolvimento da Educação³⁶ simultaneamente ao Decreto 6.094 que cria o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³⁷ - com o engajamento da União, dos Estados, o Distrito Federal, Municípios, e empresariados³⁸, em regime de colaboração, há uma reestruturação do Estado legitimadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR³⁹, descentralização do papel do Estado, frente as novas demandas

³⁵ Trataremos com mais aprofundamento no segundo capítulo.

³⁶ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

³⁷ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilham competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009) (MEC, s/a).

³⁸ Neste quadro, os empresários estão se organizando para atacar estas questões de infraestrutura que afetam o aumento da produtividade. Vários movimentos estão se organizando há algum tempo: LIDE (Grupo de Líderes Empresariais), Movimento Todos pela Educação e seus adjacentes, disfarçados de “especialistas em educação” organizados em Organizações Não Governamentais (ONG) e empresas de assessoramento educacional. Há um grupo mais ideológico e há outro mais operacional, o pessoal do faturamento. Não acreditam na escola pública e querem sua privatização – seja por concessão, seja por *vouchers*. Na verdade ganham bem para desqualificar a escola pública – mesmo sem evidência de que suas receitas são melhores.

³⁹ Inicialmente, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações que resulta no PAR. O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões:

1. Gestão Educacional.
2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação.
4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Esses

para a educação, caracterizando um novo modelo gerenciador. O Estado administra a partir dos resultados e as escolas, cabe a autogestão de recursos, processos e principalmente dos resultados, estabelecidos nas metas para atingir o IDEB.

O plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de abril de 2007, teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação da imprensa. O aspecto que teria sido principal responsável pela repercussão positiva se refere à questão de qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente nos níveis da qualidade do ensino ministrado em todas as escolas da educação básica do país. Mas o plano mostrou-se bem mais ambicioso, agregando, já na origem, 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. [...] (SAVIANI, 2009, p. 1).

Em meios às demandas educacionais brasileiras, a regulação é a centralidade da questão para “garantir” que o PDE se efetivasse. Interessa-nos demonstrar o conceito do PDE e sua estreita ligação com o IDEB. Shiroma e Santos (2014), enfatizam a noção de qualidade apresentada nessa reformulação das políticas de avaliação está embebida na concepção gerencialista para com a escola. Nessa concepção é possível atingir o resultado com menos recursos. Sendo assim, a escola será considerada eficiente perante o Estado, recebendo recursos como meio de premiação, sem muitas alternativas para as escolas. Araujo, apresenta (2007, p. 26) que:

Todo o PDE está ancorado justamente na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB, que pondera os resultados do SAEB, do Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado, por município e por redes de ensino. A partir da construção do IDEB, o MEC vinculará o repasse de recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas

indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis.

A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações.

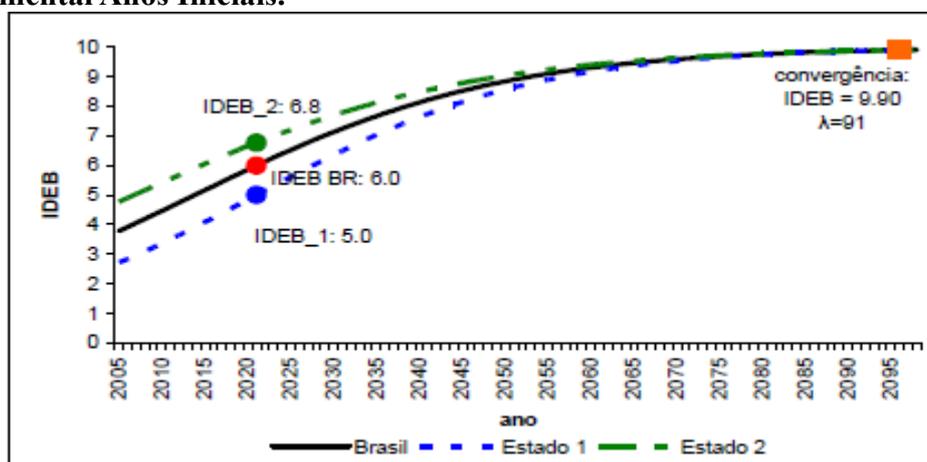
Assim, o relatório disponibilizado apresenta as seguintes informações:

1. Síntese por indicador: resultado detalhado da realização do diagnóstico.
2. Síntese da dimensão: resultado quantitativo da realização do diagnóstico.
3. Síntese do PAR: apresenta o detalhamento das ações e subações selecionadas por cada estado ou município.
4. Termo de Cooperação: apresenta a relação de ações e subações que contarão com o apoio técnico do Ministério da Educação.
5. Liberação dos recursos: apresenta a relação de ações que geraram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros (MEC, s/a).

metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período.

Quando falamos de determinado período, estamos nos referindo a definições que vão para além do que os documentos oficiais mais populares apresentam, como divulgações explícitas no site do MEC, também divulgadas na mídia. Conforme as notas técnicas do INEP, que não estão divulgadas, o compromisso com a meta é chegar a 9,9 para o ano de 2096, isso para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Uma projeção para 0w próximos oitenta anos. Considerando as mudanças que ocorrem ou melhor muitas vezes quando se trata de políticas para a educação e a melhoria da qualidade do ensino, pouco se avança em uma década. Levantamos algumas questões para reflexão: o que será da educação nesse tempo? O que será do sistema econômico e seu mercado globalizado, até lá? Será que as necessidades para a formação dos sujeitos serão as mesmas?

Quadro 1- Trajetória do IDEB para o Brasil e Estados: 2005-2096, Ensino Fundamental Anos Iniciais.



Fonte: Notas Técnicas - INEP

Ao que nos parece mesmo um sistema de avaliação como SAEB, estivesse bem estruturado, sem lacunas no processo de avaliação em larga escala e que o IDEB, como resultado desse conta de auferir a qualidade de forma a atender as demandas das escolas, o que não é a questão, pelo que analisamos até então. Pudessem a objetividade de tal política ser inquestionável a tão longo prazo e suas metas serem efetivadas. Mesmo assim, ressaltaríamos que se trata de um processo regulatório, com projeções longas, para as escolas amargurarem ou ascenderem no ranqueamento interminável.

1.3.1 O IDEB: expressão das políticas dos organismos Internacionais, demandas para o Estado Avaliador

Conforme evidenciamos, as demandas dos organismos internacionais frente à reformulação do sistema educacional brasileiro vão para além das nossas fronteiras e abrange vários países.

Quando abordamos - mesmo que de uma forma sucinta - as interferências dos organismos internacionais, estamos nos movimentando no sentido de demonstrar que é preciso avançar rumo a uma análise de conjuntura mais ampla, que se refere às mudanças na política educacional e ao contexto das avaliações em larga escala. Segundo Robertson e Dale (2011, p.35):

[...] as novas da políticas educacionais, em que novos atores, escalas e projetos estão sendo estrategicamente repensados, levando frente, mediados e institucionalizados e que envolvem transformações significativas no setor da educação. [...]. Contudo, nossa tese é a de que quando novas escalas de elaboração de políticas e ações são invocadas – como ‘globais’ – há muitas vezes uma concepção fraca de agenciamento, e que os agentes são identificados (normalmente na forma de uma referencia como (‘OCDE/FMI/BANCO MUNDIAL’), interesses, agendas e efeitos desses agentes são tidos como conhecidos a priori e não são mais investigados sistematicamente. Isso limita a soberania pelos quais compreendemos a natureza, a escala e o escopo do tipo de mudanças que ocorrem [...].

A discussão às novas demandas para as políticas educacionais e os desafios objetivando a melhoria da ‘qualidade’ na educação, têm sido marcados nos últimos anos pela divulgação mais ampla de informações produzidas pelo sistema de avaliação externa em larga escala, fazem parte de uma estratégia do Estado Nacional, mas que para, além disso, cumprem os acordos e intercâmbios internacionais entre os estados, conforme os estudiosos Robertson e Dale (2011).

Para a melhor compreensão Robertson e Dale (2011) apresentam como boa parte das políticas educacionais é moldada pelos (ismos), classificando-os em três categorias: nacionalismo metodológico⁴⁰, educacionalismo metodológico⁴¹ e fetichismo espacial⁴².

⁴⁰ O nacionalismo metodológico presume que o estado-nação contem a sociedade, e que as políticas educacionais são frutos de uma política pensada e implantada pelo estado-nação. Contudo o nacionalismo metodológico é enganador, em, pelo menos cinco modos diferentes. Primeiro assume que a política é ‘feita’ (especificada, planejada, processada, implementada) por interesses de nível nacional e de acordo com eles. Diz-se soberano, no entanto as políticas servem de bases estatísticas, que por sua vez, incentivam uma comparação internacional como modo principal de analisar as diferentes formas de educação entre as abordagens da educação. Finalmente assumem que todos os estados-nações são ‘o mesmo’, pelo menos para comparação de análises, de modo que ‘nacional’ e ‘estatal’ escondem imensas diferenças nas relações sociais, tanto entre as entidades apontadas quanto nelas próprias (ROBERTSON, DALE, 2011,p.39)

Segundo Robertson e Dale (2011, p.41):

[...]. em nível nacional, a governança da educação inclui agora a presença significativa de agentes e proprietários que não o estado, com muitas dessas distinções feitas de acordo com a função – fundos, provisão de serviço, etc. as funções podem ser alocadas ao longo das escalas, o que talvez seja a mais significativa das mudanças para a política educacional. Como demonstraremos, as agências internacionais como o FMI e o Banco Mundial, juntamente com a OCDE, efetivamente estabelecem as agendas para elementos fundamentais da educação. [...].

Consideramos que o Estado não é centrado nele mesmo, que as reformas educacionais - sendo nosso foco as reformas do SAEB - IDEB - fazem parte da construção dos vários atores citados por Robertson e Dale (2011). Nesse sentido, o Estado Nacional cumpre seu papel de regulador e é categorizado como avaliador, pois o processo de regulação acontece pelas mediações, dando a conotação de que as metodologias de avaliação em larga escala servem para apresentar os resultados para os maiores investidores FMI, OCDE e Banco Mundial.

Segundo Afonso (2005, p. 49), “a partir da década de 80, e mais fortemente na década de 90, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte dos governos pautados no neoliberalismo⁴³ começou a ser traduzido pela expressão Estado

⁴¹ Refere-se à tendência de igualar a educação com o setor educacional formal, especialmente a escola, como resultado de que os problemas, programas e práticas das políticas tendem a ser aqueles que estejam no sistema formal. O educacionismo metodológico baseia-se no setor da educação, funciona por meio dele e trabalha para ele, pois tal setor é visto como exclusivo e, embora normalmente não seja explicitamente delimitado, é em geral tomado como nacional. O que se ignora aqui é a gama de atores envolvidos na elaboração das políticas educacionais, incluindo os setores do comércio, finanças, e indústrias, empresas privadas, organizações não governamentais e também os lares e as comunidades. Esse enfoque mais privilegiado da escolarização, e a não distinção entre educação e escolarização, tende a isolar a escolarização, com atividade (profissionalização). Em segundo lugar, dá como certo a educação como algo bom, que quanto mais, melhor, e que o propósito da política educacional é fazer com que a educação seja melhor (ou sirva melhor) [...] incentiva as diferenças individuais e as identidades; e criticamente, lentes do ‘ator’ civil, estruturadas em justiça social baseada em representações (ROBERTSON, DALE, 2011, p.39-40)

⁴² [...]. Quando o espacial é acionado, nós não temos a sensação de espacialidade como um processo, em vez disso trata-se de um pano de fundo ou plataforma estática para as relações sociais sobre a qual os acontecimentos ocorrem. O Estado é compreendido como algo centrado em si mesmo, dentro de suas fronteiras geográficas. O consenso em relação ao Estado centrado em si e soberanos evita entendermos as relações mais políticas e econômicas como processo amplo e para além das nossas fronteiras, seria como compreender que o “estado faz tudo”, determina, instaura e avalia suas políticas ROBERTSON E DALE (2011).

⁴³ Fase globalizada do imperialismo capitalista. Ideologia que acompanhou a ofensiva capitalista em nível mundial desde 1973 (golpe 11 de Estado no Chile), passando por Margaret Thatcher e Ronald Reagan, até 1994 (levante zapatista no México). Promove a livre circulação do capital, as privatizações, o desmantelamento dos direitos sociais, a redução dos gastos em educação e saúde, recrudescendo práticas comuns ao capitalismo, desde seu nascedouro, tais como: a repressão sobre a classe trabalhadora, o conservadorismo cultural, o machismo, a xenofobia, a vigilância e o controle permanente dos indivíduos,

Avaliador.”

Freitas (2014) refere-se igualmente a “Estado Avaliador” como regulador, no sentido amplo do tema com aporte das políticas neoliberais, cuja afirmação, no Brasil, foi na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, legitimando as mudanças das ações do Estado em prol da intervenção no mercado.

O Estado Brasileiro assumiu esse papel com a intenção de minimizar suas funções, de direcionar maior responsabilidade para o serviço público, ou melhor, para o público que presta esse serviço e o consome. Nesse sentido, Afonso (2005, p.50-51) aponta para avaliação como mecanismo de desregulação social:

[...], a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de induzir a lógica do mercado na esfera do Estado e da Educação Pública. Aliás, a atenção inerente à avaliação como mecanismo de desregulação, foi uma das expressões mais características da reforma chamada nova direita, que [...], resultam de postulados contraditórios (ou aparentemente contraditórios), originados da confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadoras.

Efetivamente, quando nos deparamos com tal ideologia, evidencia-se que os mecanismos que estão mensurando a qualidade da educação (SAEB – IDEB) estão longe de atender qualquer possibilidade de reflexão de qualidade com cunho de formação do sujeito e sua emancipação enquanto ser humano.

A tônica da “preocupação” com o controle de resultados, constante nos documentos que tratam da reforma da Educação Básica no Brasil, reforçando a instituição e manutenção de mecanismos de avaliação, é constituinte das proposições neoliberais para a educação em que o controle de resultados e os instrumentos elaborados para tal fim têm a finalidade de verificar a capacidade da escola para educar para a flexibilidade, para a resolução de problemas e para a produção de ideias criativas, características tomadas como necessárias à globalização e ao alívio da pobreza, “preocupação” que atende as orientações de organismos internacionais, como assinalamos. Isso explicaria o caráter paradigmático que a avaliação assume no conjunto de programas e projetos organizados a partir da década de 1990 (ZANARDINI, 2008, p. 101).

Nesse contexto, que se estende nas políticas de avaliações atuais, o Estado Avaliador cumpre o seu papel perante as demandas da globalização e do mercado e os organismos internacionais orientam muito bem, fundamentados na ideologia da competitividade, da individualidade, do rendimento, pois tais fatos podem ser

o racismo e a militarização de todo o planeta. Entra numa fase de crise em fins de 1990, a partir das

identificados e mensurados a partir de um índice o IDEB.

Segundo Afonso (2005, p.46), “para a ideologia do individualismo possessivo a principal função da escola é proporcionar oportunidades para que cada indivíduo desenvolva suas capacidades inatas e contribua, com seu esforço, para o aperfeiçoamento da sociedade.”.

O Brasil, trabalhando nessa lógica e aderindo às demandas do Banco Mundial, impulsionou os projetos na educação para melhor aperfeiçoamento da nossa realidade econômica, expansão e fortalecimento do mercado.

O Banco Mundial vem investindo atualmente em aperfeiçoamento dos sistemas de educação e no alinhamento das intervenções estaduais e federais nos estados. Apoia melhorias no desempenho (qualidade) e na prestação de contas (indicadores), bem como no aumento da contribuição do ensino para a inovação e crescimento. Anterior a tal política, a estratégia era a expansão da cobertura, ou seja, o acesso à educação (BANCO MUNDIAL E CFI, 2008, p. 22).

Os últimos anos vêm sendo marcados pelas mudanças na política dos organismos internacionais. Um dos documentos que descreve quais são estas mudanças é o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD: Estratégias de Parcerias com o Brasil 2008-2011. Pelo documento observamos que o envolvimento do Banco demonstra interesse em elevar o Brasil nos seguintes campos: equidade (campo educacional), sustentabilidade (questões ambientais), competitivismo (educação para inovação e crescimento) e profissionalização, sempre fomentando a regulamentação internacional.

Confirma-se dessa forma que as políticas públicas do Brasil estão alinhadas aos interesses dos Organismos Internacionais que seguem a lógica do mercado. Assim, não podemos deixar de considerar o financiamento dessas ações, pois os investimentos, de forma alguma, caracterizam doação. O retorno para sanar a dívida depende do desenvolvimento do capital humano, sendo a educação considerada essencial nesse processo.

A educação, como um fenômeno que se internacionaliza, compreende a expansão da escolarização de massas para patamares mais altos de ensino, a difusão da ideologia da modernização e do desenvolvimento econômico, as relações de cooperação e intercâmbio científicos entre os sistemas nacionais de ensino, a educação comparada e, sobretudo, a mediação das organizações supranacionais – UNESCO⁴⁴, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco

rebeliões contra a globalização capitalista em diversas cidades do mundo (Dicionário Marxista).

⁴⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, FMI⁴⁵, OMC⁴⁶, OIT⁴⁷, Usaid⁴⁸, Fundação Europeia da Cultura, Fundação Ford, Fundação Rockefeller e Fundação Carnegie, bem como entidades de caráter regional, a exemplo da Cepal⁴⁹, Orealc⁵⁰, Mercosul⁵¹, no âmbito da América Latina, e União Europeia, União das Indústrias da Comunidade Europeia (Unice), Mesa-Redonda dos Industriais Europeus (European Round Table) –, com o que os diferentes Estados-nações têm redefinido, dentro do atual estágio de acumulação capitalista, o papel da escola e da universidade (SILVEIRA, 2012, p. 02).

As escolas e universidades, fazem parte estratégica para confirmar a partir de resultados, que os investimentos , financiamentos em prol das melhorias de âmbito social estão aplicados e confirmados mediante resultados apresentados nas avaliações em larga escala, cumprindo a agenda de “equidade”.

[...] atribuirá uma ênfase mais acentuada na contribuição do desenvolvimento humano para a “agenda de equidade” e ampliará esse enfoque de modo concorrente para que se reconheça a importância do capital humano e das inovações na “agenda do crescimento”. Apesar dos avanços históricos nos indicadores sociais, persistem os desafios para a “agenda de equidade”, tanto em termos de expansão da oferta de empregos e das oportunidades de renda para os pobres, fortalecendo seu capital humano, quanto à oferta de serviços com preços acessíveis, qualidade e eficiência. As grandes disparidades regionais também são encontradas nas taxas de pobreza, de aproveitamento escolar e de mortalidade infantil. Desta mesma forma o fortalecimento do capital humano é essencial para a agenda de crescimento, em termos de desenvolvimento de uma força de trabalho mais qualificada, saudável e ágil, capaz de inovar e se adaptar às novas tecnologias para aumentar a produtividade total dos fatores (BANCO MUNDIAL E CFI, 2008, p. 53).

O papel dos organismos internacionais nas ideologias disseminadas pelos Estados, de acordo com Silveira (2012, p. 03- 04) “[...] tem sido essencial na elaboração e difusão da ideologia desenvolvimentista e educativa em nível mundial, normatizando, controlando e legitimando a produção do conhecimento considerado vital para a conservação do capitalismo”.

Nesse sentido, Segundo Zanardini (2010), à educação é imputado o papel de modificar, para a população, a divisão social do trabalho e a divisão de riquezas é

⁴⁵ Fundo Monetário Internacional.

⁴⁶ Organização Mundial do Comércio.

⁴⁷ Organização Internacional do Trabalho.

⁴⁸ United States Agency for International Development (Em português: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

⁴⁹ Comissão Econômica para a América Latina.

⁵⁰ Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

derivada da produção e relacionada aos resultados escolares, dissimulando, com as noções de habilidades, competências, estabelecidas aos sujeitos e encobrindo as contradições da sociedade capitalista. Que nessa perspectiva estabelece aos sujeitos a responsabilidade de aquisição de capital cultural, financeiro. Caracterizando sucesso ou fracasso como atribuições subjetivas.

É possível perceber um leque dentro do campo de atuação bem como os objetivos dos Organismos Internacionais, buscando auxiliarem os Estados de forma combinada com um crescimento desigual, mantendo a hegemonia do capital.

Reconhecendo as desigualdades econômico-sociais, educacionais, tecnocientíficas dos diferentes Estados-nações e delas partindo, os organismos supranacionais buscam combiná-las e integrá-las em suas particularidades e contradições, impulsionando o desenvolvimento desigual e combinado da sociedade capitalista, cuja tática se desvela no movimento e realização internos do telos⁵² da estratégia (SILVEIRA, 2012, p. 04).

O crescimento econômico mundial depende de investimentos em três áreas: saúde (menor mortalidade infantil), educação e questões ambientais. Sem investimentos nestes setores o crescimento econômico fica estagnado, por isso os esforços em melhorias e “equidade”.

Nesse sentido, Dale (2004, p. 454) chama atenção para uma “cultura educacional mundial comum” – CEMC. A essência dessa perspectiva de educação busca o desenvolvimento dos sistemas educativos dos Estados e de um currículo com elementos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais. Leva, também, em consideração os investimentos do Banco Mundial e o fato de seu maior acionista ser os Estados Unidos demonstra a dominância nos princípios de formulação das políticas públicas mundiais e a fundamentação da CEMC.

Cria-se, assim, uma “falsa democracia” que se instaurou no Brasil, fortemente, a partir da década de 80 com apoio dos organismos internacionais (países em crise econômica, Europa e Estados Unidos). Havia mudanças significativas, com a falência de um Estado de Bem Estar, abrindo espaço para o Estado neoliberal. O que antes era tarefa do governo passou a ser agora sinônimo de cidadania. Thais Souza em seu texto (Con)Formando Professores Eficazes enfatizou que:

foi nesse contexto que a educação, mais uma vez tornou-se peça chave

⁵¹ Mercado Comum do Sul.

⁵² Palavra grega com significado: finalidade, fim, meta, objetivo (Dicionário Informal).

para a formação de um **determinado tipo de cidadão**, o qual deveria ser **moldado** para aceitar a exploração e colaborar cordialmente com a manutenção da ordem do capital sobre o trabalho, pois forma sujeitos difusores da concepção burguesa de mundo. Diante da crise hegemônica de ambos os modelos, no Brasil, da década de 1980 até os dias atuais, outra forma de governo democrático emergiu: o Projeto da Terceira Via (SOUZA, 2009, p. 36, grifo do autor).

Em meio à crise econômica mundial, o Brasil passa por um período estagnado durante o comando militar (1964 - 1985) e os anseios pela democracia se instauravam fortemente na sociedade. A ideia de mudanças governamentais fora incorporada com um discurso, apontando para um modelo de governo pautado na política de Terceira Via⁵³.

O projeto de Terceira Via trouxe possibilidade de implementar política governamental, além de perspectivas de superação de governos ditatoriais e neoliberais. No entanto, se analisarmos o contexto histórico posterior a Ditadura Militar no Brasil, após um período de muita recessão, houve uma significativa estruturação do sistema escolar voltado para o tecnicismo oriundo da Ditadura e das organizações, como por exemplo, os sindicatos que representavam os profissionais de todos os níveis de ensino (GIDDENS, 2007, p. 21).

No período de 1990 e 2001, as mudanças com cunho neoliberalista e ações voltadas para produção e resultados fazem compreender melhor a “falsa democracia”, como as demandas do projeto de Terceira Via. Mudou-se da ditadura dos militares para a “democracia” do mercado, da produtividade e dos resultados. Conforme Saviani (2010, p. 439)

redefine-se, portanto, o papel do Estado com o das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do progresso, com preconizava o velho tecnicismo inspirado no Taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o progresso, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante do neotecnicismo: controle decisivo desloca-se do progresso para o resultado. É pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB 9394/96 (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de todos os tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação de

⁵³ Ela se refere à renovação da democracia social (GIDDENS, 2007, p. 21), abordaremos no segundo capítulo, relacionando com a referida qualidade - IDEB.

recursos conforme os critérios da eficiência e da produtividade.

Tal mudança no contexto educacional brasileiro é provocada pelos organismos internacionais, a eficiência e a produtividade provêm de uma lógica de desenvolvimento econômico. Assim, a OCDE foi um dos organismos que instituiu programas de avaliações externas em países integrantes e colaboradores como o Brasil, com a intencionalidade de criar leis, documentos e, principalmente, mecanismos de controle que comprovassem avanços em relação à lógica do desenvolvimento.

O sistema educacional passou a ser um dos focos principais de reformulação e controle a partir de avaliações em larga escala. Um exemplo disso é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. No portal do INEP o PISA é apresentado da seguinte forma:

o Programme for International Student Assessment (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, é novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos e para as escolas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade (INEP, PISA, 2014).

A partir dos resultados do PISA e sendo ele, no Brasil, coordenado pelo INEP, torna-se evidente que houve uma atenção maior para melhorar tais resultados assim

sendo, o PISA impulsionou as discussões e possibilitou a ampliação de políticas referentes às avaliações em larga escala no país. Segundo Machado (2012, p. 38):

A comparação de rendimento entre países atrai a atenção dos meios de comunicação e do público em geral. Desde a primeira edição do PISA os resultados do teste são amplamente nos países participantes. Pode-se considerar esse um aspecto positivo, uma vez que, ao tomar conhecimento dos resultados, pode haver um desejo de atuar para melhorá-los, em especial quando são decepcionantes.

Nesse sentido, o Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade - ORBIS (2010, s/p) destaca que:

Para melhorar esta situação, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, o INEP, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, um importante passo para avaliar a qualidade de ensino no país. Principalmente pela possibilidade de comparação entre municípios e escolas de diferentes dependências administrativas (públicas - municipais, estaduais, federais e particulares). O IDEB sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação (progressão) e o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, gerando um índice numa escala de zero a dez. A meta deste índice para o Brasil é alcançar a nota 6,0 até 2022. As metas do IDEB foram definidas com base no nível médio atual de qualidade educacional dos países desenvolvidos, membros da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). O ano de 2022 foi escolhido em alusão ao bicentenário da Independência do Brasil (1822 - 2022), simbolizando a liberdade que a educação representa.

Segundo o ORBIS (2010, s/p), houve uma pequena melhora do Brasil nos indicadores do PISA e, pela análise, registra-se uma redução na diferença de 19% no desempenho de matemática, 17% em leitura e 14% em ciências, em relação aos países membros da OCDE, comparando os resultados de 2006 aos de 2000, necessitando, assim, de esforço para se aproximar dos níveis de qualidade apresentados como ideais nessa avaliação.

Na comparação de dados entre 2003 e 2012, referentes ao PISA, conforme o Relatório Nacional - PISA (2012, p. 63), o Brasil apresenta evolução nos resultados como maior inclusão das camadas menos favorecidas da sociedade, redução na distorção idade-série e nas desigualdades regionais. Ressalta que estamos longe de nos aproximar dos países com melhor desempenho e aponta problemas com a infraestrutura das escolas, equipamentos educacionais, número de professores e altos índices de repetência, dentre outros.

Os conhecimentos exigidos tanto no PISA quanto nas avaliações em larga escala que compreendem o Sistema de Avaliação Educação Básica – SAEB requerem

conhecimentos mínimos de leitura, interpretação e lógica, o que pode justificar essa pequena melhoria no indicativo do PISA.

A retrospectiva realizada sobre como foram se constituindo as bases para a institucionalização da avaliação em larga escala no Brasil proporcionou-nos verificações importantes para compreendermos a constituição de um planejamento educacional. Porém, somente no final do século XX tornou-se uma estratégia estatal criando um sistema educacional de avaliação.

Consideramos que tal análise é fundamental para verificarmos como se constituiu a representação da qualidade do contexto escolar com base nos dados mensurados pelo IDEB e à proporção que tais avaliações vêm sendo enfatizadas pelo Estado.

Primeiramente, constatamos que entre as décadas de 30 e 50 os movimentos para medir, avaliar e informar como se constituía o sistema educacional teve ênfase como processo para levantamento populacional, estrutural, havendo também um direcionamento para a avaliação dos indivíduos e sua inteligência, através de testes psicométricos, os quais não levam em conta as relações sociais, econômicas, políticas, etc. O interesse pela avaliação em um contexto mais amplo foi cogitado como um meio de ‘conhecer a realidade’, fazer diagnósticos para as futuras políticas educacionais direcionadas modelarem a gestão escolar e o ensino voltado para o trabalhador, ofertado de acordo com as demandas do desenvolvimentismo.

A década de 60 até meados da década de 80 ficaram marcadas pelo controle, regulação, racionalização e, por fim, pela inserção de um projeto hegemônico neoliberal⁵⁴, caracterizando a educação e, conseqüentemente, os processos de avaliações desse contexto fundamentados nas concepções pedagógicas produtivistas⁵⁵, as quais se

⁵⁴ O projeto hegemônico materializado pelo neoliberalismo pode, então, ser caracterizado como um processo de duplo caráter, que permite: por um lado impor uma intensa dinâmica de mudança material composta por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que visam encontrar uma saída para o processo de crises cíclicas do capitalismo a partir do fim dos anos 1960, e por outro representar e aglutinar um projeto com força ideológica na sociedade, atuando principalmente na construção de outro senso comum que fornecesse coerência rumo à legitimidade de suas propostas reformistas.

Como podemos apreender a regulação das relações entre os homens, quer sejam políticas ou econômicas, pela lei do mercado, constitui a ontologia neoliberal, a serviço do capital (ZANARDINI, 2008, p.89).

⁵⁵ A concepção produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na teoria do capital humano, cuja fundamentação filosófica se espessa no positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção desenvolveu-se a partir das décadas de 1950-1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. Emesmo com o fluxo do tecnicismo a partir dos anos de 80, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuanças. Inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo contrutivista[...] (SAVIANI, 2012, 144).

remodelam e têm seus preceitos difundidos através das políticas públicas. Conforme Freitas (2014, p.10):

ampliando o olhar, poderemos inserir a avaliação no sistema das políticas públicas. Não é preciso muito esforço para notar que a avaliação teve uma interface muito grande com tais políticas desenvolvidas na última década no país. Os anos noventa foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramentas e a própria avaliação – em especial à avaliação de sistemas ou de larga escala.

A década de 90 foi marcada pela estruturação e instauração do SAEB, primeiramente apresentado como SAEP e, posteriormente, com a finalidade de avaliar o contexto brasileiro o processo passou ser nomeado de SAEB.

Em tal contexto, a culminância da emergência da avaliação como via de regulação educacional pode ser vista como um mecanismo voltado para a recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central. Também o tema de condições de ‘governabilidade’ do país propiciou sustentação simbólica às propostas que viam na conjunção da ‘medida-avaliação-informação’ educacional uma oportuna via de regulação da educação básica, tendo em vista a ‘governabilidade’ educacional do país. Na prática, a regulação educacional pela via da avaliação teve momento inaugural concomitante com um novo movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma agenda para área social (FREITAS, 2007, p.60).

Conforme apresenta Zanardini (2008), tal agenda vem se constituindo a nível mundial, sendo que nos últimos anos os apontamentos são para o envolvimento dos organismos internacionais como Banco Mundial, FMI, OCDE, a partir da injeção financeira para o fomento da economia. Em contrapartida, orientam intensivamente os novos rumos das políticas sociais, incluindo as educacionais.

Cabe salientar que ao contrário do que aparecem nos documentos e na grande mídia, não se trata de benevolência e, sim, de um controle sobre como devem viver e o que devem ter precisa ser ‘garantido’ para a maioria da população mundial. Tal atitude é uma forma de controlar qualquer possibilidade de ação contra hegemonia, a partir de uma nova forma de educar para o consenso. Tais preceitos são apresentados no Projeto de Terceira Via caracteriza-se como remodelação do neoliberalismo, caracterizando uma falsa democracia. Projeto que consideramos como mais “democrático”, que no

entanto naturaliza o processo de exclusão dos subalternos, minimizado pelo consenso estabelecidos pelas boas práticas.

E nesse contexto adentramos ao século XXI. Grandes reformas no contexto educacional dos países da América Latina, incluindo o Brasil, o PND em 2001, ainda no governo FHC. Posteriormente, no governo Lula, seguem-se os preceitos do governo anterior, pois não se tratava de apenas uma proposta nacional e, sim, de cumprimento de agendas com os organismos internacionais.

Em 2005, ocorrem grandes mudanças no SAEB, acrescentando a Prova Brasil fundamentada, elaborada e implementada, conforme vimos, com base nos resultados e preceitos do PISA e de todo engendramento da OCDE.

Os resultados obtidos pelo Brasil no PISA levam esses reformadores empresariais a defender a necessidade de mudanças profundas no sistema educacional brasileiro. Na visão do professor Freitas, essa rede de grupos empresariais é bem articulada, envolve desde a cooptação de profissionais da educação para respaldar suas ações, passando pelo convencimento da sociedade civil por meio da mídia, até a introdução de seus representantes em equipes de governos (municipais, estaduais e federal), de modo a lidar diretamente com a definição de políticas públicas de educação. Na esteira desse projeto de reforma segue a “indústria da educação”, composta por empresas que prestam serviços de avaliação da qualidade de ensino, de consultoria, de gestão (de escolas) e de apostilamento de conteúdo aplicado aos alunos (FREITAS, 2012, p.7).

Dois anos depois o governo lança o PDE e o Plano de Metas Compromisso com a Educação e o IDEB, objetivando regulação a partir de metas e resultados para com as escolas, na tentativa de cumprir as agendas estabelecidas com a sociedade civil e, principalmente, com os organismos internacionais financiadores do ‘crescimento, desenvolvimento e inclusão no mercado global’, mesmo que essa seja pela porta dos fundos.

Sendo assim, a escola passa, então, a ser foco da atenção do empresariado pois para a manutenção do capital é preciso concorrer. A melhor forma para o Brasil é apresentada a partir da mão de obra ainda grandiosas, “qualificada”, especializada e barata. Pois segundo Freitas (2014), é necessário ter oferta qualificada para que se estabilizem os salários dos empregados e se aumente a produtividade, caso contrário, a educação será culpabilizada por não ser de qualidade, atravancando o avanço, deixando o país fora da competitividade internacional.

Houve, certamente, alguns avanços, no sentido de se estabelecer um sistema de avaliação nacional, no entanto, o problema está nos fundamentos e intencionalidades

que, segundo Neves (2005), estão calcados em uma Nova Pedagogia da Hegemonia, educar para o consenso, questões que iremos abordar mais adiante, no próximo capítulo.

Sabemos que nossas críticas não substituem o poder das armas, ações só podem ser derrubadas com ações concretas. No entanto, o conhecimento liberta e pode transformar as ações quando é apropriado pelas massas; os educadores precisam conhecer a política do IDEB e as intencionalidades para com essa proposta que temos de avaliação em larga escala ao longo da história, fomentada pelo resultado e meritocracia, embasada pelas pedagogias neoprodutivistas⁵⁶.

Por fim, Freitas (2014), enfatiza sua impressão sobre essa última década e seus resultados catastróficos para a educação brasileira, salientando que as políticas estão sendo foco de tanta atenção do empresariado, devido ao fato de quererem resolver seus problemas de rentabilidade, e nada trazem de efetivo para a melhoria da educação. Assim sendo, há grande risco de vivermos uma década perdida em relação ao ensino público.

O que podemos concluir das análises aqui apresentadas é que tanto as avaliações em larga escala, quanto o IDEB, provem das demandas dos organismos internacionais, o Estado brasileiro cumpre com tais preceitos e demandas avaliando e responsabilizando, estados, municípios e conseqüentemente as escolas.

⁵⁶ O modelo fordista de produção, que está na origem da concepção pedagógica produtivista, apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de bases fixa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível e opera com trabalhadores polivalentes. Nessas novas condições, reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no mínimo de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Mantendo-se, pois, a crença da contribuição da educação para o processo econômico – produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substancialmente alterado. A versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para o mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. A escola cabia formar a mão de obra a ser incorporada pelo mercado, tendo em vista de assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. Após a crise da década de 1970, a importância da escola para o processo produtivo foi mantida, mas a Teoria do Capital Humano assumiu um novo sentido. Nesse novo contexto, não se trata mais de iniciativa do Estado e das importâncias do planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos no mercado de trabalho. Agora é o indivíduo que terá que exercer capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser um trabalhador competitivo. E o que pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista de um status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se busca atingir no período Keynesiano. A teoria do Capital Humano foi, pois, refuncionalizada. Eis porque a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão da Teoria do Capital Humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2012, p.167-168).

Consideramos que as demandas dos organismos internacionais se fazem presentes na orientação para as políticas sociais, nas quais incluímos a educação e a qualidade em questão. Em síntese uma educação com qualidade projetada para atender as demandas de um mundo globalizado e o neoliberalismo, mascarado pelos preceitos da terceira via. Conforme apresentaremos no próximo capítulo.

2. O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CRÍTICA AOS FUNDAMENTOS E PROPOSIÇÕES

As contribuições das literaturas especializadas e dos documentos oficiais do MEC, INEP, Banco Mundial e demais organismos internacionais são fundamentais para compreendermos a conjuntura instaurada pelo Estado e pelos Organismos Internacionais, apontando para novas políticas, objetivando a “qualidade” do ensino no Brasil instituída pela produção do consenso⁵⁷ nesse novo século.

Primeiramente, analisaremos a questão polissêmica que envolve o conceito de qualidade da educação assim como as concepções filosóficas, pedagógicas e políticas na visão dos que defendem uma educação para o fomento e a reestruturação do mercado. Por outro lado, estudaremos a qualidade educacional aos olhos dos educadores, pesquisadores, enfim, daqueles que acreditam na educação das massas para emancipação em prol de uma vida digna, sem segregação ou submissão para com os que se consideram superiores por ter capital financeiro.

Em sequência trataremos brevemente sobre o neoliberalismo reestruturado no projeto de Terceira Via, influências nas demandas para qualidade educacional mensurada pelo IDEB.

Apresentaremos, também, como o novo modelo de Estado com suas articulações às ações coletivas, às boas práticas, ao envolvimento dos empresários e de forma mais explícita com as discussões acerca da qualidade do ensino brasileiro.

A Qualidade da Educação, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007) é entendida como fenômeno complexo, abordada a partir de várias perspectivas que assegurem um núcleo comum, determinado pela OCDE, dois anos antes da sua data de publicação e, coincidentemente publicado pelo MEC no mesmo ano em que foi lançado o pacote de reformas: PDE, Planos de Metas Todos Pela Educação e o IDEB.

Sendo assim, o IDEB é um eficiente insumo, necessário para a organização dos processos escolares e atingir os resultados estabelecidos. Dessa forma, a Qualidade da

⁵⁷ A questão do ‘homem coletivo’ ou do ‘conformismo social’. Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também novos tipos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em ‘liberdade’ a necessidade e a coerção? Questão do ‘direito’, cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluído aquelas atividades que hoje são compreendidas na forma ‘indiferente jurídico’ e que são domínio da sociedade civil, atuam sem ‘sansões’, e sem ‘obrigações’ taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de

Educação é apresentada envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, os processos ensino aprendizagem, os currículos e, especialmente, os resultados que ganharam lugar de destaque, pois na perspectiva está no desempenho do aluno.

A escola é responsabilizada pelos resultados das avaliações em larga escala, os quais são mensurados desencadeando um processo de competitividade e de classificação das melhores ou piores escolas, municípios e estados, conforme ranking nacional.

Tal processo é característico das avaliações em larga escala, como aponta Zanardini (2008, p.42):

o que caracteriza a função social dos processos avaliativos em larga escala é a mera verificação com ênfase na cobrança e culpabilização dos envolvidos com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores, funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação à qualidade e eficiência da educação escolar. Nessa perspectiva de avaliação, o controle dos processos baseado na supervisão direta é substituído por estratégias que não ultrapassam a aferição e a comparação de resultados, o qual não contempla outros elementos determinantes que incidem nos resultados escolares.

Verificadas tais questões apresentaremos a concepção pedagógica tema que fundamenta todo esse projeto para educar que envolve o SAEB- IDEB, enquadrando a escola na Pedagogia das competências: o importante é ‘aprender a aprender’, desenvolver competências e habilidades, direcionando para uma perspectiva liberal do ato de ensinar e aprender, convergindo com a reestruturação do modo de produção e consumo em tempos de globalização.

Por fim, nossa intencionalidade é apresentar, ainda neste capítulo, elementos presentes no Relatório Jaques Delors: Educação um Tesouro a Descobrir Representações da Unesco referentes à qualidade da educação nas reformas das políticas de avaliação em larga escala – SAEB e as proposições para tão mencionada qualidade na educação para o século XXI.

obter resultados objetivos de elaboração de costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc (GRAMSCI, 2004, 23-24).

2.1 A Qualidade da Educação, Submissão ao Mercado: Um Novo Modelo de Autogestão às Avessas

Os novos movimentos históricos concretizados no final do século XX e que adentram ao século XXI, enfatizam um momento intenso de reformas, no sentido de dar uma nova roupagem a velhas demandas, seja nos aspectos das relações sociais, econômico, cultural e/ou político. Segundo Frigotto (2001), o século XXI, inicia-se com forte apologia no campo das políticas públicas à ideologia neoliberal, processo de globalização do capital, concentração de riquezas, a ciência focada para o desenvolvimento privado, as tecnologias subordinadas à lógica do mercado. Um verdadeiro rompimento às questões relacionadas ao bem comum da humanidade, configurando no aumento das desigualdades.

Tais preceitos estão estreitamente ligados às novas demandas⁵⁸ do desenvolvimento e à expansão do mercado, ambas estabelecidas pelos Organismos Internacionais, os quais apresentam como pontos a serem destacados a produção do novo tipo de trabalhador. Descaracterizando o papel da escola e uma educação de qualidade, com preceitos na formação omnilateral, formação humana. Enfatizando as ações para a qualidade da educação com fins econômicos e apenas como alívio a pobreza.

‘Educação de qualidade’ e ‘qualidade da educação’ são dois referentes repetidos nos documentos e discursos que acompanham as propostas de ação no terreno educativo, mas que muitas vezes, como na imagem da bíblica da Torre de Babel, não podemos entender a que aspectos das ações envolvidas fazem referências (BIANCHETTI, 2008, p.234).

Por isso, a importância de ampliarmos as discussões sobre a referida qualidade, pois, ao contextualizarmos no capítulo anterior as intencionalidades para com o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e como o IDEB foi articulado para direcionar as ações no contexto escolar e atingir os resultados esperados, que são para além do IDEB. Pois, segundo Zanardini (2014, p. 278):

⁵⁸ Concebidas quase sempre, em termos de aumento da produtividade e da competitividade externa, e de preservação dos níveis de renda e modos de vida já conquistados, essas saídas teorizam, explícita e implicitamente e independentemente das posições políticas defendidas por seus autores, a divisão definitiva do mundo entre os que poderão continuar utilizando recursos como sempre fizeram, e aqueles os quais o “modo de desenvolvimento” não reservaria mais do que o direito de assistir’, graças as imagens projetadas pelas pela mídia mundializada, como estariam passando bem de vida (CHESNAIS, 1996, p.314-315)

Assim, sob os auspícios do capital, a suposta ausência da eficácia educacional, que seria apontada pelos resultados das avaliações meritocráticas em larga escala, responde em grande medida pelo quadro de pobreza no qual se encontra parte substantiva da população.

Apontamos tais questões para reforçar as discussões envolvendo os aspectos que poderão nos levar a compreensão das ações e intencionalidade do Estado, do empresariado e dos organismos internacionais para com a qualidade do ensino brasileiro.

As diferentes compreensões sobre a qualidade do ensino são mencionadas por Apple (1993), Frigotto (1993), (2001), Dourado, Oliveira, Santos (2007), Bianchetti (2008), Cabrito (2009), Freitas(2014), no sentido de esclarecer que depende da formação, das análises, da comparação, da ideologia ou falta dela, ainda, se a referida qualidade parte do Estado e dos organismos internacionais, da sociedade ou de escolas, se ambos convergem ou divergem no sentido do que se considera qualidade, para quem e para que o uso do termo qualidade esteja servindo.

Do ponto de vista econômico, o aumento da produtividade para formar mão de obra qualificada é definido como um sistema de educação básico de qualidade. Tais questões se sobressaem nas políticas formuladas pelo Estado, empresários e demandas internacionais, na ênfase aos insumos, processos e resultados impostos às escolas e tem, sim, sua intencionalidade bem definida. Pois segundo Freitas (2014, p.54)

[...],mudaram a forma e o empenho. Agora, a questão educacional tem outra posição no quadro das condições que são responsáveis pela valorização do capital, como resumidamente no início. Depende também dela o aumento da produtividade. No entanto, cumpram-se ou não as expectativas de desenvolvimento econômico, formuladas pelo capital, a educação será sempre responsabilizada – independentemente dos resultados. Se forem positivos, a educação será cobrada por aumentar a qualidade para elevar a produtividade, se forem negativos, será responsabilizada por não ter produzido a elevação da qualidade, travado o avanço da produtividade e ter derrubado a competitividade internacional do país. Vale lembrar que há outras funções esperadas da escola e da educação: aumento de formandos nas profissões como forma de reduzir a pressão por salário que venha a elevar a renda média acima do que já avançou. Trata-se do fenômeno já observado tanto nos Estados Unidos como no Brasil e que diz respeito à queda do salário médio pago à medida que a “eficiência” do setor educacional gera mais profissionais e os coloca no mercado. Tal situação faz com que havendo uma oferta maior de profissionais, se reduza o salário pago: lei da oferta e procura.

Segundo Frigotto (1993), sobre a formação do capital humano entendida como força de trabalho, reforçada pela educação e treinamento, processo que as políticas

educacionais estão pautadas são a base da formação para a empregabilidade. Por isso, reforçar o capital humano, qualificando os indivíduos para ampliar a concorrência e diminuir os salários, aumenta os lucros.

[...]. A função precípua, enquanto uma técnica social- é formar recursos humanos, produzir capital humano. Uma maneira inversa de apresentar a relação entre mundo do trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação (FRIGOTTO, 1993, p.218).

Nesse sentido, a escola é apresentada como espaço para as demandas educacionais com viés fabril. Em consonância com o processo histórico de desenvolvimento do modo de produção capitalista, a teoria do capital humano preconiza uma educação escolar pública que forme o trabalhador com uma base mínima de conhecimentos gerais.

Na sua dimensão mais ampla, a mediação da escola com o processo produtivo capitalista dá-se mediante o fornecimento de um saber geral que se articula ao saber científico e prático que se desenvolve no interior do processo produtivo, e mediante a adoção de traços ideológicos, necessários ao capital, para a grande massa de trabalhadores que constituem o corpo coletivo do trabalho. O conceito de alfabetização funcional desenvolvido pela Unesco e muito utilizado nos programas e contratos do Banco Mundial expressa, nas condições históricas atuais, o nível de educação requerido e aquilo que A. Smith quis dizer, ao aconselhar educação para classe trabalhadora, porém em doses homeopáticas (FRIGOTTO, 1993, p. 223-224).

Há duas décadas os fundamentos que assolam o campo das políticas educacionais e os discursos para a educação dos alunos se manifestam a partir das demandas para uma melhor produção no interior da escola. A qualidade mencionada pelo Estado e por organismos internacionais discursa em favor da contribuição para o desenvolvimento humano, com ênfase na valorização do capital humano⁵⁹.

[...] atribuirá uma ênfase mais acentuada na contribuição do desenvolvimento humano para a “agenda de equidade” e ampliará esse enfoque de modo concorrente para que se reconheça a importância do capital humano e das inovações na “agenda do crescimento”. Apesar dos avanços históricos nos indicadores sociais,

⁵⁹ Sobre essa perspectiva, a teoria do capital humano segundo Frigotto (2010, p. 51) “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro”. O processo educativo, independentemente de ser escolar, se reduz a produzir habilidades e transmitir conhecimentos que aumentem a capacidade de trabalho e de produção.

persistem os desafios para a “agenda de equidade”, tanto em termos de expansão da oferta de empregos e das oportunidades de renda para os pobres, fortalecendo seu capital humano, quanto à oferta de serviços com preços acessíveis, qualidade e eficiência. As grandes disparidades regionais também são encontradas nas taxas de pobreza, de aproveitamento escolar e de mortalidade infantil. Desta mesma forma o fortalecimento do capital humano é essencial para a agenda de crescimento, em termos de desenvolvimento de uma força de trabalho mais qualificada, saudável e ágil, capaz de inovar e se adaptar às novas tecnologias para aumentar a produtividade total dos fatores (BANCO MUNDIAL E CFI, 2008, p. 53).

O Estado brasileiro vem seguindo tais demandas com relação ao sistema de ensino através das seguintes características implantadas: descentralização, regulação, avaliação, competitividade, desenvolvimento de competências e habilidade, responsabilização de cada indivíduo pelo próprio sucesso e pelo sucesso coletivo, através de uma ‘falsa democracia’, atingindo o resultado almejado. A qualidade mensurada está por acirrar o distanciamento entre as escolas e no interior dela, promovendo uma verdadeira corrida rumo ao melhor lugar no pódio. [...] “O fato é de que a comparação implica em colocar as coisas num antes e num depois; num bom e num mau, assim sendo, a procura de qualidade em educação deverá promover e implicar, apenas, a competição entre uma instituição e ela própria” (CABRITO, 2009, p.3).

Reconhecemos a polissemia conceitual do termo qualidade em si, no entanto, nossa discussão tratará da qualidade referenciada a partir do IDEB como um fenômeno concreto, seus movimentos e contradições que estão caracterizados pela semelhança com o gerenciamento de uma empresa com preceitos toyotista, marcada pela minimização de custos e flexibilização do trabalho, bem como o aumento dos resultados.

A atual conjuntura aponta discursos educacionais com um forte apelo à qualidade como uma meta a ser alcançada por todos os envolvidos com a educação. Para Apple (2003), as reformas que estão ocorrendo no campo educacional apresentam os esforços da classe hegemônica para a mercantilização da educação e as questões comerciais evidenciam-se nas reformulações pedagógicas e curriculares. Como exemplo, não é difícil encontrarmos a conjugação mercadológica como demanda e publicação de desempenho, listas de classificação de competidores, classificação e incentivos aos alunos considerados bem dotados. Assim, o Estado tem condições de avaliar e regular a partir da classificação, justificando qualidade como desempenho, descaracterizando as necessidades das escolas e principalmente dos alunos em relação à

formação. Enguita (2010, p.95), observa a qualidade como sendo categorizada e empregada na sociedade capitalista:

[...]. Qualquer posição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade. [...] as econômicas em função do controle de preço ou do aumento do emprego, mesmo no caso em que conduzam, respectivamente, às restrições das liberdades ou da soberania popular ou ao aumento da inflação e do número de desempregados. De um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo do discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem com tais senão através de uma linguagem comum.

Há educadores que mencionam a qualidade como um retorno ao passado e aos métodos utilizados em determinado tempo e espaço. Enguita (2010) - nem tanto pelos conteúdos, mas pela nostalgia aos métodos que os acompanhavam - pois, era assim que se mantinham a hierarquização e a disciplina no interior da escola. O modo como está sendo internalizada depende da utilidade do termo, da união em prol desse conceito, o qual pode reforçar a hegemonia do capital, sendo apropriada a partir das políticas do Estado ou a servir para luta contra hegemônica.

Seguindo a proposta de entendermos como o conceito de qualidade foi apropriado para a definição dos discursos políticos e como forma de regulação do pensamento coletivo, apresentamos a análise de Bianchetti (2008, p. 235).

O discurso político, que tem como objetivo influenciar o coletivo social para instaurar, manter ou transformar uma determinada ordem social, na exposição dos objetivos do programa faz uso de referentes associados às experiências positivas daqueles a quem está dirigida a proposta, em função da necessidade de somar adesões ou neutralizar resistências.

Nesse sentido aprofundaremos as discussões sobre a política do IDEB, suas determinações e contradições envolvendo o conceito de qualidade educacional, ao que nos parece, trazer implícita a manutenção e, em alguns aspectos, a reestruturação da ordem estabelecida pelo capitalismo e pelo processo de globalização.

Em outras palavras, a ideia de uma ‘educação de qualidade’ encontra-se originariamente ligada a uma forma de conceber as características e funções que a educação deve possuir e cumprir como ferramenta de formação, para se adaptar às demandas requeridas para reproduzir e potencializar um modelo de desenvolvimento capitalista (BIANCHETTI, 2008, p. 235).

Segundo Gentili (2010), o conceito de qualidade que assola o sistema educacional brasileiro vem ao encontro de um projeto político intencional, delegando à escola a função de uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas. Eis que as referências aos alunos são na condição de clientes. As abordagens atuais distanciam-se da importância dos conteúdos, tendo como principais os insumos, os processos e os resultados.

[...] a exigência de uma ‘educação de qualidade’ por parte dos membros de uma sociedade vincula-se de forma direta às experiências e expectativas daqueles que as possuem e consideram que, tendo acesso a esta ferramenta, poderão obter certa vantagem para concretizar determinados fins. Nesse caso, o sentido atribuído ao conceito de ‘qualidade’ provém das necessidades e desejos, tanto dos sujeitos em forma individual quanto dos diferentes grupos ou setores sociais. Dessa forma, nas últimas décadas generalizou-se nos fóruns nacionais e internacionais o interesse pela ‘qualidade’ como um atributo necessário da educação para favorecer as possibilidades de desenvolvimento econômico (BIANCHETTI, 2008, p.236).

As palavras de ordem vinda dos documentos oficiais enfatizam qualidade e equidade, sendo que não há como ‘dar a cada um o que merece’.

Ambas as definições baseiam-se em juízos de valor e, em consequência, as diferentes concepções políticas podem atribuir conteúdos diferentes a essas afirmações. O que se entende por ‘justiça natural’? É a que os liberais aceitam? É a que os conservadores defendem? Quem, como e com que critério se define o que ‘cada ser humano merece’? Estas são algumas das interrogações que surgem com essas afirmações. Portanto, tal relação, em vez de precisar o conceito de qualidade, acrescenta confusão (BIANCHETTI, 2008, p.236).

Os preceitos de educação de qualidade divulgados pelo MEC são abordados por Luiz Fernando Dourado⁶⁰ (Coordenador), João Ferreira de Oliveira⁶¹ e Catarina de

⁶⁰ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e Professor Titular e Emérito da UFG, com Pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, 2010), graduação e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (1983), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1990). Atualmente é Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Membro do Conselho Superior da CAPES, Membro do Conselho Técnico Científico da Capes - ed. Básica, Editor da Revista Retratos da Escola/CNTE/Esforce, membro do conselho editorial da Revista Educação e Sociedade (Cedes), Revista Horizonte Latino Americano do Mercosul e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Membro do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA/FLACSO). **Ex Diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC, Ex Coordenador Geral de Estatísticas Especiais do INEP, Ex-Secretário Adjunto da ANPEd, Ex Diretor de Pesquisa da ANPAE.** Tem experiência na área de Educação e sociologia da educação com ênfase em política educacional, políticas e gestão da educação básica e educação superior e Pesquisador do CNPq desde 2001 (Texto informado pelo autor CNPQ, 2014, grifo nosso).

Almeida Santos⁶² que organizaram um texto, classificando-o como um documento, intitulado “A Qualidade da Educação: conceitos e finalidades⁶³”. Cabe reforçar que o referido documento foi formulado exatamente no ano de 2005 e editado com a data de 2007, lançamento do PDE, Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e IDEB. Parece-nos que tal documento foi exibido dois anos antes, na II Reunião do Fórum Hemisférico Educacional Qualidade da Educação (Brasília - DF,13-17/6/05).

O documento apresenta os conceitos e definições de Qualidade de acordo com os preceitos toyotista de organização e qualidade sob a égide da produtividade e demandas do mercado.

[...]. Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que venha a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e no espaço, especialmente se consideramos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtivista em curso, principalmente dos países da

⁶¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1989), Mestrado em Educação pela UFG (1994), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2000) e Pós-doutorado em Educação pela USP (2010). É Professor Associado da Faculdade de Educação da UFG. Foi Vice-Presidente da Anped (biênios 2010-2011 e 2012-2013). Foi coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG (entre 2006 e 2009). Foi Coordenador do Gt Políticas de Educação Superior da Anped (entre 2006 e 2009). Foi Diretor de Pesquisa da Anpae (2007 a 2009). É membro do Comitê de Assessoramento da Educação no CNPq - CA-Ed (2013-2016). Integra a Câmara de Assessoramento Área Ciências Humanas da FAPEG. É membro do Conselho Editorial dos seguintes periódicos: Inter-Ação(UFG); Jornal de Políticas Educacionais (UFPR); Retratos da Escola (CNTE); Revista Educação em Questão (UFRN); Revista Ver a Educação (UFPA). É Coordenador da Rede de Pesquisa UNIVERSITAS/Br (2013-2015). É Coordenador do projeto Casadinho-CNPq/Procad-Capes (UFG/USP): Expansão da educação superior e produção do conhecimento: financiamento, gestão e avaliação (2012-2016). É Vice-coordenador do OBEDUC/Capes "Políticas da Expansão da Educação Superior". Membro dos Comitês Científicos do II, III e IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / Anpae. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas e gestão da educação superior; gestão escolar e formação - profissionalização docente. É bolsista produtividade CNPq (Texto informado pelo autor CNPQ, 2014)

⁶² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2002) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2008). Atualmente é pesquisador da Universidade de São Paulo, avaliador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e professor adjunto da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, gestão- educação, sociologia-neopentecostal-evangélico, expansão-educação superior- educação a distância- e qualidade da educação (Texto informado pelo CNPQ, 2014).

⁶³ O artigo foi elaborado por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) e foi apresentado na II Reunião do Fórum Hemisférico Educacional Qualidade da Educação (Brasília-DF,13-17/6/05) (cronograma em anexo), no entanto foi editado com ano de 2007. O referido artigo apresenta na introdução e conclusão, poucos elementos críticos, e como Robertson e Dale (2011), afirmam quando optamos por uma postura crítica em nossas pesquisas necessitamos apontar e analisar o conjunto de atores envolvidos e intencionalidades para com a educação pública, defendendo a essência de seu propósito. Percebemos que o documento conceitua e define qualidade educacional com fundamentos liberais. Vejamos, ‘A qualidade da educação é, portanto, entendida nos documentos da Unesco (2002, 2003) como fator de promoção da equidade destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades.

Dessa forma, o referido documento explicita a lógica da política do IDEB e “Qualidade” da educação marcada pela legitimação da produtividade, pois os próprios pesquisadores do INEP delimitam a concepção de qualidade para os organismos internacionais e para o MEC. O documento apresenta que houve avanço em termos de acesso e cobertura, principalmente em relação ao ensino obrigatório. No entanto tais avanços estabelecem novas demandas: permanência do aluno na escola e aprendizagem mais significativa.

Segundo o documento do MEC, apresentado por Dourado, Oliveira e Santos (2007), afirmam que há vários estudos comprovando a qualidade da educação como um fenômeno complexo não podendo, então, ser apreendido apenas pela quantidade mínima de insumos investidos. A UNESCO e OCDE estabelecem como qualidade os recursos materiais, humanos e os processos de ensino aprendizagem que ocorrem na escola, bem como os currículos e as expectativas de aprendizagem. Tais questões podem ser consideradas qualidades a partir dos resultados de desempenho dos alunos mesurados nas avaliações.

Sendo assim, podemos afirmar que a maneira como a política do IDEB foi pensada, estruturada e inserida vai para além de uma meta para a escola, pois foi introduzido almejando delinear como a escola pode se tornar eficaz e contribuir para melhorar a formação do novo trabalhador, como também para o avanço do Brasil de se inserir no mercado mundial e atuar como colaborador para o fortalecimento das grandes potências mundiais, haja vista que os investimentos externos aplicados no Brasil não são poucos, no entanto, não iremos nos aprofundar em tal questão.

Na atual conjuntura, as escolas que apresentarem evolução no quadro de metas estabelecidas pelo IDEB parecem estar enquadradas e são consideradas, ao olhos do Estado e da sociedade em geral, como eficazes, que os recursos materiais e profissionais estão contribuindo visando que a metodologia atinja os tais resultados, chamados de ensino e aprendizagem de qualidade.

⁶⁴ Todos os 35 países independentes das Américas ratificaram a Carta da OEA e pertencem à Organização. Países Membros originais: 21 países se reuniram em Bogotá, em 1948, para a assinatura da Carta da OEA, eram eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba¹, Equador, El Salvador, Estados Unidos da América, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela (República Bolivariana da). Países que se tornaram Membros posteriormente: Barbados, Trinidad e Tobago (1967), Jamaica (1969), Grenada (1975), Suriname (1977), Dominica (Commonwealth da), Santa Lúcia (1979), Antígua e Barbuda, São Vicente e Granadinas (1981), Bahamas (Commonwealth das) (1982), St. Kitts e Nevis (1984), Canadá

O Estado e os empresários estão caminhando em prol do investimento em políticas de regulação e avaliação, pois segundo Freitas (2014, p.51):

[...] as pressões sobre a área da educação partem agora de entidades organizadas pelos empresários com esta finalidade, como indicamos antes, e também de ações organizadas por estas junto aos governos e junto ao Congresso Nacional. O caminho seguido é o mesmo que os empresários americanos seguiram nos últimos 30 anos: 1. Enfatizar a crise da educação e a necessidade de reformar a política educacional; 2. Uma ênfase no direito à aprendizagem com dupla limitação: a) fala-se de direito à aprendizagem e não de direito à formação humana, à educação; b) e restrita ao ambiente da escola, portanto isolada de importantes ligações com a vida.

Ressaltamos que há problemas no contexto escolar e em todas as relações externas que envolvem esse contexto. No entanto, tais problemas não podem recair somente sobre a escola, pois em sua maioria, eles não acontecem por falta de empenho dos sujeitos envolvidos, mas são construídos por uma política de exclusão social e econômica estabelecida mundialmente.

A política educacional dos reformadores é produzida para articular a necessidade de se qualificar para as novas formas de organização do trabalho produtivo, ao mesmo tempo, que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola: exclusão e subordinação. Está em jogo o controle político e ideológico da escola, em um momento em que algum grau de acesso ao conhecimento é exigido pelas novas formas de organização do trabalho produtivo, novas exigências de consumo do próprio sistema capitalista e novas pressões políticas por ascensão social via educação (FREITAS, 2014, p.52).

Internalizar a concepção de qualidade do Estado, empresários e demandas internacionais, significa assumir uma responsabilidade perante a sociedade sobre um processo avaliativo que não tem como aferir devido ao conjunto de relações que acontecem no interior das escolas, determinados pelas questões sociais, econômicas e políticas mais amplas. Há pressão para atingir o score e as escolas acabam por acatar, algumas mais enfaticamente e sem questionar, outras até questionam alguns pontos, no entanto, faltam elementos de formação para se estabelecer metas que possam ser efetivas e ativas ao indagar o IDEB e a referida qualidade do ensino.

Tais questões se materializam na fala de uma coordenadora do ensino fundamental de uma escola municipal: os alunos não estão aprendendo e nós estamos nos desdobrando, sendo culpabilizados e responsabilizados pelos resultados, vivendo numa espécie de montanha russa, ora estamos sendo colocados lá em cima, pois

atingimos a meta do IDEB, então nossa escola é de qualidade, ora estamos sendo tachados de relapsos, pois nossa nota caiu no ranking, visto que a questão maior está em atingir o IDEB, trabalhar para atingi-lo e não deixar a média cair (Coordenadora, 2014⁶⁵).

Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. **Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno** (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.6, grifo nosso).

Inquestionavelmente a escola ganhou aspectos empresariais, os recursos e ações dos educadores são parte do processo. No entanto, o produto final é o mais importante, ainda mais quando o desempenho do aluno é mensurado quantitativamente a partir do IDEB como consumidor do produto oferecido para a sociedade. O próprio documento do INEP apresenta como aprendizagem contraditoriamente como produto final, resultado e desempenho.

No contexto da qualidade medida, Gentili (2010) apresenta um modelo piloto de avaliação em larga escala já apresentado na Argentina e que muito se assemelha a nossa realidade atual.

Também esclarece que a qualidade medida, um modelo de Mendoza, Argentina, apresenta a qualidade como prova e as provas da qualidade (ou como obcecar-se pelo ranking das escolas).

Para Gentili (2010) a qualidade educacional foi apreendida pelos resultados das avaliações em larga escala pelo Sistema Provincial de Avaliação da Qualidade da Educação as quais foram base teórica- metodológica de tal programa, pioneiro na avaliação em larga escala na Argentina.

1. A qualidade é uma variante que se mede;
2. A qualidade da educação se mede em provas padronizada;

⁶⁵ Destacamos que essa fala foi no mês de setembro de 2014, logo após ter saído o resultado do IDEB 2013. Estávamos devolvendo os cadernos dos alunos utilizados na pesquisa e conversávamos com a coordenadora de uma das escolas pesquisada, a mesma se encontrava angustiada com resultado do IDEB que havia baixado a preocupação, indignação estavam visíveis no semblante. Outras escolas visitadas estavam empolgadíssimas com o resultado colocando cartazes parabenizando todos, mandando bilhetes para os pais para comunicar o resultado positivo, outras com os relatórios em cima da mesa da coordenação para análises. Não estamos fazendo um julgamento e sim relatando como a política do IDEB, vem sendo concebida no interior das escolas, a cada dois anos novos movimentos, estes serão de acordo com o resultado (Pesquisadora, 2014).

3. Medir a qualidade melhora a qualidade
4. A difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade;
5. Medir a qualidade da educação constitui em uma decisão política que implica em apontar na transferência e na responsabilidade da função pública;
6. Medir a qualidade da educação não é caro (GENTILI, 2010, p.149).

Eis que adentramos no conceito da qualidade mensurada pelo modelo argentino e que se apresenta pelo IDEB no Brasil. Para Shiroma e Santos (2014), essa concepção de qualidade é plausível de muitas críticas, visto que as prioridades são revisão do currículo, eficiência da gestão e ênfase no desempenho como equalizadora do mercado de trabalho. A qualidade educacional pode ser atingida com investimento nos insumos (pacotes didáticos, equipamentos e reformas). Assim, caracterizamos o IDEB como um insumo no contexto das grandes reformas ocorridas nos últimos dez anos, que estabelece relação direta com o processo de regulação a partir dos resultados. Embasados nesses preceitos analisaremos a qualidade mencionada pela política do IDEB, pois os novos tempos requerem ajustes, a modernidade contemporânea requer indivíduos competentes, capazes de liderar e, ao mesmo tempo, desenvolver suas habilidades, exigem, enfim, um ser extremamente competitivo.

Consideramos que o conceito de qualidade que o Estado e os Organismos internacionais apresentam a partir do IDEB responsabiliza as escolas e indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso, a partir de seus resultados sob a ótica da Teoria do Capital Humano.

[...] filosofia individualista que atribui sentido a esta lógica de raciocínio, na medida em que parte do pressuposto de que nas sociedades capitalistas é necessária uma ‘competência de talentos’ e que é aí onde se produz a seleção natural que premia os que triunfam (BIANCHETTI, 2008, p.241).

A qualidade mencionada e que vem sem produto de consenso, a partir dos resultados do IDEB, não passa de um mecanismo de delimitação da educação básica e prestação de contas para o controle dos financiadores, Estado, empresariado e organismos internacionais, em prol de ampliar a oferta de profissionais qualificados para o trabalho, derruba o salário médio e qualifica-os para a produtividade. Essa é a qualidade enfatizada pela política do IDEB em seus fundamentos apresentados pelo MEC, como insumos, processos e resultados.

Enfim, seja para derrubar o salário médio por superpopulação de formandos, seja para aumentar a produtividade, seja ainda para promover o controle ideológico e político de uma instituição pela qual passa toda a juventude, seja para qualificar de acordo com as suas necessidades de produção, seja por todos estes motivos, os reformadores empresariais resolveram – em escala mundial – controlar mais de perto o que ocorre na educação garantindo um relativo aumento de qualificação da força de trabalho ao mesmo tempo em que não perdem e ampliam o controle político e ideológico da escola e garantem as suas funções clássicas: exclusão e subordinação. Focando no direito à aprendizagem tenta-se apagar a importância de outros direitos que são fundamentais para o exercício do direito à educação: o direito à alimentação, o direito à habitação, ao trabalho, à moradia, à renda, etc. Não há como defender um direito isolado dos outros, pois um depende do outro como mostram os estudos que correlacionam desempenho na escola e nível socioeconômico. Os testes não medem só aprendizagem, medem simultaneamente nível socioeconômico (FREITAS, 2014, p.54).

Apresentados os preceitos que embasam a qualidade educacional estabelecida pelo viés do mercado globalizado e os fundamentos do capitalismo, faz-se necessário pensar como educadores comprometidos e esclarecidos sob que ponto de vista educamos e concebemos que um sistema educacional, uma escola ou uma sala de aula possam ser de qualidade.

Segundo Mészáros (2008), precisamos trabalhar por uma transição da ordem social e econômica estabelecida, e que a qualidade e a quantidade possam ser objetivo do ato de educar, enquanto a atuação do educador deve ser concreta e ativa no sentido amplo. É preciso conhecer para poder agir, precisamos nos educar, e isso seria o primeiro passo para podermos transformar a situação vigente. Conhecer e assimilar que o direito ao básico de conhecimento que nos está sendo posto - e que há em muitas falas dos educadores as quais iremos apresentar no terceiro capítulo - aparece como consentimento, mas que, segundo Freitas (2014, p.55) são limitados.

O proclamado direito à educação vira direito à aprendizagem e nos limites da escola, para em seguida virar direito ao básico, limitado à aprendizagem de leitura e matemática. Transmutado em direito à aprendizagem, ficam igualmente de fora todas as outras dimensões da formação que não seja a cognitiva, privilegiadamente leitura e matemática, e as demais disciplinas e áreas de formação assumem formas aligeiradas (por exemplo, projetos, áreas) onde o conteúdo é secundarizado para que o aluno possa focar na aprendizagem de leitura e matemática, ou seja, as disciplinas que caem nas provas. As práticas escolares não valorizam as artes, a afetividade, o desenvolvimento do corpo, da criatividade entre outros aspectos que favorecem exatamente os processos de criação que são básicos para a implementação de inovações. Como advertem os estudos, são estas as

características que devem ser fortalecidas se queremos ser competitivos internacionalmente, já que a capacidade de inovar, de criar é que define a posição dos países no cenário internacional.

Educação de qualidade não omite o conhecimento produzido pela humanidade, não torna os sujeitos escravos, subordinados e submissos aos seus senhores e por isso, a escola pública tem como dever emancipar para vida social e econômica. Ensinar arte, para ampliar os horizontes, estimular o corpo para que nossos alunos tenham saúde mental e física; conceber a história e a geografia como meio de se reconhecer culturalmente, enfim todas as ciências com sua importância para o pleno desenvolvimento do aluno.

Segundo, Shiroma e Santos (2014), para o Estado é de fundamental importância a sensibilização da comunidade tanto internamente como externamente, que no espaço da escola o discurso aborda os pontos críticos como o fracasso escolar, em seu amplo significado, para os quais devem ser pensadas soluções simples e rápidas como articulações de ações, regularização do fluxo, promoção de ajustes e ações para elevar a qualidade em relação ao desenvolvimento econômico e social⁶⁶.

No entanto segundo Apple (1982), propiciar um ensino justo para os subalternos depende de políticas educacionais que privilegiem os menos privilegiados. Há necessidade de questionar qualquer política advinda de um grupo social burguês que tende a aumentar as diferenças e maximizar o controle para garantir seu capital econômico e cultural.

Portanto, apresentaremos no próximo item como a sociedade foi conduzida a pensar a realidade estabelecida pelos preceitos da social democracia e a acreditar que faz parte de uma proposta em que todos participam e compartilham dos resultados. No entanto, o caminho aparentemente democrático apresenta um mecanismo eficiente de vigilância para que o processo de controle das escolas aconteça com a participação de todos.

⁶⁶*Paradigma não é dogma* e nos anos que se passaram, alguns estudiosos vêm alertando que essa nova concepção da oferta ainda prescinde de avanços. Submetida a uma *matriz econômica de função insumo-produto*, para ela a educação ainda é entendida *como produto e não como processo*. Essa constatação faz toda diferença, porque sob o impacto do novo modelo de financiamento, protagonista da universalização do ensino fundamental e que propiciou o acesso a milhões de crianças e jovens à escola pública, muitos desafios foram colocados ante a *escala e diversidade* do público agora atendido.[...]. Tantas são as controvérsias, mas, vivemos em *um contexto de transição*, com riscos e conflitos, próprios de uma sociedade democrática. Para além dos bastidores da história, a disputa pela concepção da qualidade social da educação está posta e fala alto, seja na mídia, na academia, nas agências de fomento, no legislativo, nos órgãos de controle fiscal e até no entorno escolar. Basta ver as diferentes propostas em tempos de eleição que *revelam* a força das divergências ou convergências de projeto (RESENDE, 2014, s/p).

2.2 O Neoliberalismo - Projeto de Terceira Via: Demandas para a Qualidade da Educação Brasileira no Século XXI

Na atual conjuntura econômica do Estado Nacional e Internacional e suas crises frequentes, o homem está condenado à lógica desumanizadora da produção, do individualismo e da competição que vem se estruturando no contexto educacional.

[...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar é – citado por Gramsci – colocar fim na separação entre Homo faber e Homo sapiens; é resgatar o sentido estruturante da educação e da relação com o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias. [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 9)

As possibilidades de resgate de um ensino pautado nos princípios de criatividade e emancipação humana se distanciam a cada dia. A engenhosa política para manutenção da hegemonia burguesa moderna vem se fortalecendo a partir das reestruturações do neoliberalismo e seu projeto intitulado: Terceira Via. A luta da grande massa vem sendo inteligentemente fragmentada, através do apoio aos movimentos sociais isolados, cada qual defende seus interesses e fragmenta a luta para o bem comum, também pelas boas práticas apresentadas no voluntariado.

A ordem econômica atual, denominadas – pós-fordista e pós-Keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingirem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem se quer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação do processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é incremento do lucro, a extração da mais valia, [...] (SAVIANI, 2010, p. 431).

Para entendermos o movimento que está acontecendo em prol de um novo bloco histórico atrelado a crise do capital e a reestruturação do mesmo, como está delineando nas políticas públicas, em específico para a educação no Brasil e seu sistema de avaliação atrelado à qualidade, precisamos compreender algumas determinações do Capital para com a sociedade e a educação nesse novo século.

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito em particular com alguma influência na educação, de forma nenhuma apenas as instituições formais. Estas estão estritamente integradas na

totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, 43).

Realmente, quando nos deparamos com a atual conjuntura do sistema educativo e as demandas para com a qualidade da educação, observamos um novo movimento apontado por Shiroma e Santos (2014). A reforma educacional está pautada no consentimento, induzindo professores e comunidade escolar ao empoderamento de novas práticas: a) mudanças culturais na gestão educacional; b) as boas práticas atreladas à participação da comunidade, muitas vezes sem auxílio financeiro; c) aprendizagem materializada nos resultados das avaliações em larga escala nacional; d) descentralização; e) apropriação de conceitos como participação, eficiência, eficácia.

Tais mudanças no interior da escola e do sistema educacional vêm acontecendo devido ao que Mézáros apontara: a crise capitalista exige um novo movimento, o qual gera mais do que influência e determinações para com os vários segmentos da sociedade. Vejamos o que Shiroma e Santos (2014), apresentam sobre tal movimento no Brasil:

No Brasil, a reforma do Estado desencadeada em 1995 pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) visava conjugar estabilização fiscal com crescimento sustentável da economia. No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995). A crise do capital foi interpretada como a crise fiscal de ineficiência da gestão e dos serviços públicos. [...] (SHIROMA e SANTOS,2014,p.24).

Os novos tempos exigiram mudanças pautadas na forma de gerenciar o Estado. Shiroma e Santos (2014), os reformadores brasileiros⁶⁷, aderiram ao modelo britânico, uma nova roupagem para o neoliberalismo, o Projeto de Terceira Via. Tal projeto, estabeleceu críticas à burocracia do Estado; à proposta de administração pública voltada aos resultados; à implantação de uma gestão gerencial baseada na eficiência, à descentralização e à participação da comunidade. Consequentemente, tais preceitos se expandiram para os serviços públicos como na educação, questão que analisaremos posteriormente.

Para melhor compreensão, descreveremos os fundamentos de Antony Giddens⁶⁸ sobre a reestruturação do Neoliberalismo a partir do Projeto de Terceira Via⁶⁹,

⁶⁷ Institutos e fundações empresariais.

⁶⁸ Sociólogo britânico, maior fundador do pensamento liberal europeu [...], um dos mais importantes articuladores políticos do novo trabalhismo inglês e da cúpula mundial da Governança Progressista (NEVES, 2005, p. 44).

explicado em uma entrevista para Revista Veja⁷⁰, em 1998.

Digamos que a "terceira via" defendida por nós seja como a socialdemocracia modernizada. Ela é um movimento de centro-esquerda, ou do que temos chamado de "centro radical". Radical, porque não abandonou a política de solidariedade que tradicionalmente foi defendida pela esquerda. De centro, porque reconhece a necessidade de trabalhar alianças que proporcionem uma base para tais práticas. Da comparação entre os diversos países que tem lidado com essa hipótese, percebe-se que está emergindo uma agenda comum. Seus principais objetivos são a reforma do Estado, a revitalização da sociedade civil, a criação de fórmulas para o desenvolvimento sustentado, a preocupação com uma nova política internacional. Dito assim parece vago, mas é exatamente o que políticos como o inglês Tony Blair, o francês Lionel Jospin, o italiano Romano Prodi e, por que não, (?) Fernando Henrique Cardoso está fazendo hoje em dia (GIDDENS, 1998).

No Brasil, tais demandas e alianças tiveram continuidade após a saída do Presidente Fernando Henrique Cardoso, conforme Neves (2005, p. 44):

A Cúpula da Governança Progressista reúne governantes de diversos países. Seus representantes já promoveram quatro reuniões – 1999 (Florença), 2000 (Berlim), 2002 (Estocolmo), 2003 (Londres) - todas pautadas na defesa de um projeto para além da esquerda e da direita. Até 2002, contou com a participação do presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso. No ano seguinte, o presidente Lula da Silva passou a integrar esse grupamento político. Em 2004 a cúpula reuniu os seguintes dirigentes: Lula da Silva (Brasil), Tony Blair (Grã-Bretanha), Gerhard Schroder (Alemanha), Thabo Mbeki (África do Sul), Néstor Chértern (Canadá), Vladimir Spidla (República Theca), Leszez Miller (Etiópia), Helen Clark (Nova Zelândia) e Bill Clinton (ex-presidente dos Estados Unidos).

A proposta é investir na cordialidade, não para garantir o bem comum, mas sim, uma reestruturação do neoliberalismo a partir do consenso e das boas práticas. Na perspectiva de Shiroma e Santos (2014), tais mudanças foram pautadas em uma nova racionalidade técnica, disseminando e valorizando o esforço individual, categorizando como exemplares proativos e empreendedores.

O Projeto de Terceira Via, apresentado por Giddens mascara sua real

⁶⁹ Em meio uma crise econômica mundial, o Brasil passando por um período estagnado pelo comando militar (1964 - 1985), os anseios pela democracia se instauravam fortemente na sociedade. A ideia de mudanças governamentais foi incorporada com um discurso apontando para um modelo de governo pautado na política de Terceira Via (SILVA; COELHO, 2014, p.5-6).

objetivação, critica os pressupostos neoliberais, aborda uma proposta que se diz democrática para com os problemas sociais e o desenvolvimento do mercado, aponta para a possibilidade de desaceleração do desenvolvimento, parcerias entre as esferas públicas e privadas com a intencionalidade de convencimento e consenso da sociedade para com a nova política de governança, responsabilização dos sujeitos por via “democrática”.

No entanto, para Neves (2005), o Projeto de Terceira Via traz a modelagem para o neoliberalismo, pois em momento algum se critica seus pressupostos e ideologias e sim, a forma como vem sendo coercitiva e escancarada à desregulamentação do mercado.

No Brasil esse processo teve grande incentivo no governo do presidente FHC (1995 a 2002) cumprindo dois mandatos e continuados quando Lula assumiu a presidência em 2003.

Para a Terceira Via, os neoliberais não estão de todos errados ao defenderem com vigor a ideia de mercado, pois uma economia forte se fará, com um mercado forte e não pelo dirigismo estatal. A crítica formulada por ela limita-se ao problema de desregulamentação do mercado e do tipo de participação do Estado, mas não são seus significados políticos e econômicos, como, por exemplo, os problemas relativos à mais-valia, exploração e lucro, etc. Mais do que uma crítica, essa postura indica uma defesa aberta do capitalismo em sua fase atual. Ao considerar a implementação da doutrina neoliberal como política de Estado, justificando-a simplesmente como uma medida de políticos conservadores, a Terceira Via descontextualiza o neoliberalismo, esvazia seu significado político-econômico e o descaracteriza enquanto medida política destinada à reversão da crise estrutural vivida pelo capitalismo na atualidade, procurando, com isso, não revelar seus objetivos mais gerais, ou seja, seu caráter reformista (LIMA, MARTINS, 2005, p. 45).

Convém mencionar que as críticas ao socialismo são bem direcionadas conforme apontam Lima e Martins (2005, p.45), visto que as críticas dirigem-se também, “ao “socialismo”, apresentando de forma genérica desde a socialdemocracia europeia até o socialismo revolucionário. Nessa linha condena-se a concepção e o homem como sujeito político capaz de definir os rumos da história.” Pois nas linhas fundamentais do socialismo não cabe alianças e, sim, priorizar as necessidades da humanidade.

Os mesmos autores definem também que o socialismo pode ser apropriado como

⁷⁰ Optamos por apresentar tal questão pela Revista Veja, pela ideologia burguesa defendida pela mesma, destacando a importância de tal entrevista para a difusão do Projeto de Terceira Via no Brasil e do apoio da classe hegemônica a tal projeto.

socialdemocracia. Deve, também, envolver o povo “dando” o direito à participação formal, política e de livre iniciativa dos indivíduos na vida em sociedade, bem como a possibilidade de diálogo entre os indivíduos e o Estado na busca de soluções para os problemas controversos. Assim sendo, as demandas sociais podem ser “atendidas” pelo comunitarismo e o projeto de Terceira Via, longe de ser uma proposta socialista, é apresentado como social democracia.

Como aponta Melo (2005, p. 67),

o projeto de Terceira Via representa uma “modernização política”, que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto da sociedade civil e da aparelhagem do Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo. As referências indicadas pela Terceira Via como modernização estão ligadas organicamente ao (neo)liberalismo. Portanto ela pode ser apresentada, como um programa comprometido como a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção.

Evitando a questão de transpassar o capitalismo selvagem, devemos nos ater a projetos que caracterizam a Nova Pedagogia da Hegemonia, com uma ideologia que mascara suas intenções reais, apoia um processo democrático que soa como falso para com as demandas da classe trabalhadora. Pois segundo Neves (2005, p.38):

O apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização, constitui-se em importante estratégia de minimização da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho. Contraditoriamente, constitui-se também em importante mecanismo mobilizador em uma sociedade em que a caridade representa, desde as origens, um valor fundamental.

O Estado ocupa seu papel de educar para o consenso, e a escola sendo um dos principais aparelhos ideológicos deste, é condicionada às políticas para educação caracterizadas por tais ideologias.

Neste redesenho, verificamos que o Estado se retira da execução e permanece com parte do financiamento (propriedade pública não-estatal), mas também, o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão (quase-mercado) (PERONI, 2008, p.10).

O projeto de Terceira Via estabelece ao Estado a lógica de gestão do mercado, a

minimização de custos visando enxugar a máquina, como a transferência das responsabilidades para a sociedade, presentes nas políticas públicas de educação, apresentadas no documento do INEP, (2007) “ A qualidade da Educação: conceitos e definições”. A escola não é autônoma, não define o que dever ser ensinado, o que define são os projetos sociais advindos da sociedade “educadora”.

Por outro lado, faz-se necessário implementar políticas públicas e, dentre essas, políticas sociais ou programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas socioeconômico-culturais que adentram a escola pública. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem deve envolver os diferentes setores a partir de uma concepção ampla de educação envolvendo cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia. Ou seja, **é necessário avançar para uma dimensão de uma sociedade educadora**, onde a escola cumpre a sua tarefa em estreita conexão com outros espaços de socialização e de formação do indivíduo garantindo condições econômicas, sociais e culturais, bem como financiamento adequado à socialização dos processos de acesso e de permanência de todos os segmentos a educação básica (de zero a 17 anos), entendida como direito social (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.14, grifo nosso).

O foco das políticas nacionais e internacionais é em prol do desenvolvimento e da redução da pobreza visando amenizar tanta disparidade produzida na sociedade capitalista. Neves (2005, p.76) apresenta a “incapacidade de alcançar padrões básicos de nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida das pessoas com baixa renda”. Para a autora é necessário incluir os pobres a partir de programas, dar a falsa sensação de empoderamento, criando possibilidades para o desenvolvimento e a aquisição do capital cultural e social.

O Estado prega que as oportunidades foram criadas, então cabe a cada indivíduo se apropriar desse espaço escolar e fortalecer o seu capital humano para garantir seu crescimento pessoal e, assim, contribuir ativamente para o desenvolvimento econômico.

A importância do desenvolvimento econômico estaria, vinculada ao empoderamento das pessoas e comunidades para um desenvolvimento social. A heterogeneidade é vista como carência não só do desenvolvimento econômico como também de decisões acertadas e determinadas para o desenvolvimento social. [...] (MELO 2005, pp.81 e 82).

Desenha-se um novo modelo de capital humano e Neves (2005) apresenta que o referido modelo vai para além das determinações econômicas, visto que se agregou aquisição de informações, da vida das pessoas, das famílias e bens como o aumento da

produtividade das empresas com intuito de promover a equidade essencialmente capitalista. Tais componentes do capital social seriam agregados ao capital humano, fundados nas inter-relações cotidianas de indivíduos caracterizados pelo poder de escolhas e atitudes individuais e coletivas que refletiria, ela mesma, as ações.

O capital humano é desenhado para além de uma saída produtiva da força de trabalho e integra-se a ele as potencialidades individuais ou coletivas para com aquisição do capital cultural, qualidade de vida, possibilidades de crescimento e desenvolvimento. Ou seja, o indivíduo só não tem condições financeiras, mas há oportunidades, basta querer. Chega ao ponto de ironia, pois aqueles que não têm capital, disseminasse a falsa ideia de que pode adquirir outros capitais, o ser humano produzido é transformado no homo economicus. Enquanto isso a situação da massa trabalhadora continua a mesma descrita por Karel Kosik (1976) e, posteriormente, por Gaudêncio Frigotto em seu livro *A produtividade da Escola Improdutiva*, escrito na década de 1980.

O homem torna-se realidade apenas pelo fato de se tornar um elo do sistema. Fora do sistema ele é irreal. Ele é real apenas na medida em que é reduzida a função do sistema e é definido, segundo as exigências do sistema, como homo economicus. É real na medida em que desenvolve a aptidão, o talento e as tendências que o sistema exige para seu próprio funcionamento, enquanto as demais aptidões e inclinações, não necessárias à marcha do sistema, são supérfluas e irreais. São irreais no sentido próprio da palavra. Não podem transformar-se em ação e realidade, nem transformar-se em atividade real do homem, nem tão pouco transformar-se em uma realidade em que o homem possa viver como em um mundo real. É o mundo irreal da vida privada, do inessencial, do “romantismo”(KOSIK, 1976, p.88).

O homem é produzido de acordo com o sistema segundo Frigotto (1986) e a educação está diretamente vinculada ao desenvolvimento econômico. A atribuição de renda apresenta-se como a “Teoria do Desenvolvimento” tendo como finalidade ensinar o que é funcional para o mundo econômico, como a produção da força de trabalho.

Em tempo de modernidade da ciência e da tecnologia, determinantes de um Novo Bloco Histórico, as interferências dos organismos internacionais se configuram nas possibilidades do projeto de Terceira Via “social- democracia”, objetivando trabalhar para garantir a confiança da população com estratégias para a conformação social, ou seja, a “participação de todos”. Melo apresenta (2005, p. 82):

[...]. A confiança que a população depositaria em si mesma se aliaria a confiança que a população teria de construir com relação aos valores dos empresários do capital industrial e financeiro. Esse resultado e

identificação ampliariam a realização do individualismo como valor moral radical em sua dimensão individual e coletiva, tentando encobrir a correlação de forças sociais, contribuindo para distorcer o nível de consciência social[...].

Nas reformas educacionais que foram lançadas em 2007 fica evidenciada uma proposta educacional que atende às demandas desse Estado e à privatização de algumas funções essenciais, pois o lançamento do IDEB para “garantir” o cumprimento das metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, movido pelo empresariado como também uma forma de responsabilidade social, delinea os rumos da educação para atender as demandas do Projeto de Terceira Via, Terceiro Setor. Mensura quantitativamente a qualidade do sistema de ensino e individualiza o processo a partir do resultado de cada escola. Como demonstram Oliveira e Drabach (2009 s/p.):

como referendado sobre as mudanças no modelo de Estado, a partir da política neoliberal, o novo modelo de gestão incorporado por este paradigma baseia-se em práticas de avaliação a posteriori, como forma de monitoramento da organização e funcionamento interno. No caso das instituições educacionais ao invés de um controle rígido interno, como no caso da administração escolar baseada no modelo fordista, os inúmeros índices de avaliação cumprem a função de um controle externo mascarado, justificado em função da garantia de um padrão mínimo de “qualidade”, atuando como uma estratégia de regulação do sistema de ensino.

É nessa perspectiva de regulação do sistema do ensino para atender um novo Bloco Histórico, cujas demandas estão pautadas num neoliberalismo remodelado - projeto de Terceira Via, o Estado se exime de suas funções e educa a partir das novas estratégias da pedagogia da hegemonia, projeto neoliberal de sociabilidade, Neves (2005). Educar para o consenso a partir dos preceitos “sociais democráticos”, uma nova roupagem para o neoliberalismo.

Diante de tal contexto de regulação a partir do projeto de Terceira Via, carecemos compreender quais os modelos e intencionalidades que embasaram a proposta de criação do IDEB como um índice aceito pela sociedade brasileira, tornando-se sinônimo de qualidade.

2.3 O SAEB-IDEB como instrumento de regulação da “qualidade”: convergência com o PISA

Não é novidade que a educação vem sendo considerada um dos principais instrumentos para o desenvolvimento das forças produtivas, pois para a atual conjuntura econômica se fortalecer, far-se-á necessário o investimento no capital humano das massas, caracterizando a escola como instrumento (insumo) de educação para o mercado em desenvolvimento. Nesse contexto iremos abordar as avaliações em larga escala como o PISA e o SAEB- IDEB convergem, com algumas diferenças estruturais⁷¹, as quais ocupam um espaço de regulação a partir dos seus resultados, parâmetros para Estado aferir como estão sendo utilizados os insumos, avanços e retrocessos.

Segundo o Banco Mundial, o Brasil necessita de mais reformas para se fortalecer economicamente. A ênfase é adequar o sistema educacional melhorando a eficiência e possibilitando equidade, assim poderá fortalecer o capital humano e se tornar realmente competitivo perante a globalização.

O Brasil não pode mais ignorar a economia do conhecimento. Um constante diálogo nacional discute reformas para apoiar o forte desempenho macroeconômico, ampliar a abertura comercial, melhorar a infraestrutura física, fortalecer o sistema judiciário e o ambiente legal e adequar os sistemas educacionais ineficientes e desiguais, que não estão produzindo o tipo de capital humano necessário à competitividade global de hoje. Este relatório enfatiza que o Brasil apresentou, de fato, expressivos avanços; no entanto, a dura realidade é que seus concorrentes também cresceram – só que de modo mais rápido. Assim, a questão não é apenas saber como o País pode atingir um maior progresso, mas como irá recuperar o tempo perdido (BANCO MUNDIAL, 2008, P. 28).

O Banco Mundial se utiliza de dados mensuráveis como (PISA) e atualmente o (IDEB) para afirmar, juntamente com o Estado Nacional, que o nosso sistema educativo está ineficiente e desigual, além de não produzir nos indivíduos o mínimo de conhecimento para que o país possa realmente competir no mercado global.

Também concordamos que a educação precisa ser melhorada, mas nossa concepção difere das dos organismos internacionais e do Estado no sentido de compreender que não se deve mensurar e divulgar a falta de qualidade com a finalidade de apresentar à sociedade dados, regulamentar as políticas, culpabilizar as escola,

⁷¹ Podemos apontar que reside no público-alvo do PISA uma das principais distinções em relação ao SAEB e ao ENEM, apesar dos três, SAEB, ENEM e PISA avaliarem os jovens, os dois instrumentos

disseminar a cultura da competitividade e meritocracia, utilizando-se, minimamente, dos elementos que representam a escola na sua totalidade e com suas contradições.

Mas, então, qual a relação do PISA como o IDEB? Podemos afirmar que são estreitíssimas quando se trata da forma como estão fundamentadas, organizadas e implementadas, com bases nos arranjos internacionais focando a melhoria do capital humano para atender as demandas do mercado globalizado e, também, como mensuram a qualidade a partir da classificação e do ranqueamento, fomento à competitividade. Silva (2010, p.435) demonstra que:

tal avaliação internacional influenciou preponderantemente na criação do Ideb e no estabelecimento da meta de que o País tenha nota 6,0 em 2022, nota que corresponde aos resultados obtidos pelo PISA nos países membros da OCDE. Para o alcance dessa meta, o Inep/MEC fez uma projeção para o Brasil e seus entes federados de 2007 a 2021, vislumbrando um aumento médio de 0,3 pontos a cada edição bianual do Ideb.

Para melhor compreendermos as questões que assolam a qualidade da educação no contexto brasileiro, far-se-á necessário compreender a qualidade a partir das concepções do PISA.

O PISA, desenhado pela OCDE, foi aplicado pela primeira vez em 2000 e tem como objetivo ser um estudo internacional, comparado e periódico acerca do rendimento dos estudantes. A finalidade desse estudo é gerenciar indicadores sobre aspectos do funcionamento dos sistemas educativos que permitam aos países adotar medidas para melhorar a qualidade da educação (RIBEIRO, 2012, p.32).

Os preceitos de qualidade enfocados pelo PISA e elaborados pela OCDE são denunciados como pontos negativos de nossas políticas de avaliação. Segundo Bianquetti (2008, p.242),

estas ideias, que foram introduzidas pela economia na educação, incorporam um novo raciocínio à avaliação dos resultados dos processos educativos e servem de argumento aos programas políticos que adotam a 'eficiência' como princípio que rege as políticas públicas.

Para Ribeiro (2012, p 32), [...], a escolha dos estudantes com 15 anos para o teste não é nada gratuita, tendo em vista que a intenção do Programa é avaliar competências consideradas básicas para o mundo do trabalho que não correspondem à formação ampla.

No entanto, quando se apresentam tais enfoques como sinônimo de qualidade, eles acabam, sim, por influenciar o que vai se ensinar, como se ensinar (treinamento) e com qual finalidade⁷². Portanto, poderá, certamente, influenciar nas propostas curriculares, haja vista que, teoricamente, a escola pode enfatizar o trabalho pedagógico como fundamentado na Pedagogia Histórico-crítica e, na prática, trabalhar para a manutenção do funcionalismo e da ordem hegemônica.

Como apresenta Carvalho (2009), as competências exigidas pelo PISA, estão pautadas nas exigências mínimas para o indivíduo ser considerado alfabetizado no seu sentido restrito, nas capacidades para o mundo adulto e nas possibilidades para a empregabilidade.

O PISA propõe-se a apurar em que medida os jovens escolarizados de 15 anos as utilizam para apreenderem e interpretar diferentes tipos de materiais escritos, com os quais serão confrontados no seu dia-a-dia (literacia⁷³ da leitura); as empregam na resolução de desafios e problemas matemáticos (literacia matemática) ou na compreensão e solução de situações e desafios científicos (literacia científica). Com o recurso a provas centradas em competências de literacia e não no currículo escolar, o PISA afasta-se da tradição dos estudos internacionais vinculados a exames e/ou matérias dos programas de ensino, estabelecendo a sua área de monopólio de conhecimento em torno de um objeto singular (CARVALHO, 2009, p. 1014-1015).

No documento do INEP (Notas técnicas PISA e SAEB) - no qual não consta data de publicação - encontramos elementos de comparação entre o programa de avaliação internacional e o sistema de avaliação brasileiro.

Os exames são comparáveis para identificarmos a comparabilidade internacional dos resultados do SAEB. Note-se que foram analisados em ambas avaliações, os desempenhos de “matemática” e “leitura”. Os procedimentos descritos são exemplificados com a busca de correspondência no SAEB de uma dada nota de corte do PISA, no entanto a mesma metodologia pode ser utilizada para o caso contrário, ou seja, identificada uma nota de interesse no SAEB, conhecer o nível correspondente do PISA (INEP, 2014).

eixo de análise (ZANARDINI, 2008, p.151).

⁷² Afirmamos isso com base nos gráficos que apresentaremos no terceiro capítulo, os quais apresentam a ênfase que cada disciplina é trabalhada no interior das escolas pesquisadas no município de Francisco Beltrão – PR. Para, além disso, a ênfase que é das para o desenvolvimento das competências e habilidades relativas à política de avaliação instaurada em todo o país.

⁷³ Significa que uma pessoa tem a capacidade de descrever, explicar, e prever fenômenos naturais. Um cidadão cientificamente alfabetizado deve ser capaz de avaliar a qualidade de informações científicas com base nos métodos usados para gerá-las; É a capacidade de cada um usar os conhecimentos obtidos em uma leitura ou outra fonte de conhecimento para desenvolver um bem para a sociedade em geral. **Literacia** é a capacidade através da leitura (Dicionário Informal, 2014).

Para Ribeiro (2012), uma das características essenciais do PISA é o conceito inovador de alfabetização e letramento, centrado no desenvolvimento de capacidade através do treinamento, almejando aplicar as informações nas temáticas essenciais para melhor focar nas políticas educacionais e no desenvolvimento das competências exigidas pelo mundo moderno para a empregabilidade.

Quando o Pisa se utiliza de palavras como treinamento e aplicar técnicas como sinônimo de ensinar, está diminuindo significativamente o processo cognitivo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem, uma vez que para aprendermos precisamos ir além de saber fazer, necessitamos entender o movimento cognitivo de apropriação dos fundamentos, quais suas interferências no mundo, função social desse conteúdo, onde vamos aplicá-lo de forma a agregar valores significativos.

No entanto, as competências de literacia do PISA visam, segundo Carvalho, que o jovem desenvolva capacidades de gerenciar, avaliar informações, bem como ser eficaz na articulação do pensamento e ideias.

No site oficial do INEP (2014), encontramos argumentos que aproximam o PISA das reformulações que ocorrem no SAEB – IDEB nos últimos anos. “Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade” (INEP, 2014, s/p).

Há um sentido de equalização social por parte do Estado, a partir dos avanços que tais políticas expressam em seus números. No entanto, sabemos que a escola não dará conta das desigualdades construídas pelo capital, não seremos ingênuos de acreditar que a intencionalidade seja essa. As competências de literacia utilizadas pelo PISA educam para um saber pragmático e meritocrático.

Segundo Neves (2005), as artimanhas das propostas educativas que visam o desenvolvimento de competências estão embasadas na ênfase da formação cognitiva do aluno, delimitando a aprendizagem em elementos de leitura, escrita e cálculo. Não se mencionam os conhecimentos envolvendo a relação homem - natureza e homem - sociedade.

Essa espécie de abordagem é incuravelmente eletista, mesmo quando se pretende a democracia. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e subversão”. Simultaneamente ela exclui a esmagadora maioria da

humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocracia”, “tecnocracia”, “empresarial”, ou que quer que seja (MÉSZÁROS, 2008, p. 48-49).

O Estado Educador⁷⁴ determina às escolas elementos para garantir o mínimo de “qualidade” – chamados pelo INEP de Insumos, Processos e Resultados. A construção do conhecimento exigido nas provas em larga escala, juntamente com os mecanismos que se utilizam para medir o fluxo, materializando-se no IDEB, estão servindo como instrumento de regulação para a política do desenvolvimento mercadológico e para a manutenção da hegemonia da classe dominante, conseqüentemente, despolitizando a massa trabalhadora. São fundados em modelos como o PISA e as determinações internacionais para esta política regulatória em que a ênfase está na metodologia adequada para atingir os resultados.

2.4 A Qualidade da Escola: representações da eficácia⁷⁵ e eficiência⁷⁶

Os parâmetros para atingir o mínimo de qualidade estão muito bem legislados e são apresentados na LDB 9394/96, nos seguintes preceitos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:[...]

IX - garantia de **padrão de qualidade**;

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX - **padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem** (grifos nossos).

Para Bianchetti (2008) há uma discrepância entre qualidade do ensino em seu

⁷⁴ Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. O Estado, também neste campo, é um instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “pune”, já que, criadas as condições nas quais um determinado modo de vida é “possível”, a “ação ou omissão criminosa” devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica. O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de educação cívica desenvolvida pelo Estado. Na concepção do direito, deveriam ser incorporadas também as atividades que “premiar” indivíduos, grupos, etc.; premia-se a atividade louvável e meritória, assim como se pune a atividade criminosa (e pune-se de modo original, fazendo-se com que intervenha a “opinião pública” como instrumento de sanção) (GRAMSCI, 2014, v. 3, p. 28-29).

⁷⁵ Que produz o efeito esperado, atinge o resultado (XIMENES, 2001, p. 320).

⁷⁶ Capacidade de realizar tarefas ou trabalhos de modo eficaz e com o mínimo de desperdício; produtividade. Que produz bons resultados (XIMENES, 2001, p. 320).

sentido e conteúdo com o que o discurso oficial pretende para a educação, propondo ao Estado a garantia de qualidade com a especificidade dos padrões mínimos.

Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola eficaz, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.7).

Para fazer com que as tais políticas adentrem nas escolas - e que estas assumam o compromisso de se tornarem eficazes - Shiroma e Santos (2014) enfatizam que é preciso envolver toda a comunidade e fazer com que os sujeitos se abasteçam de um novo modelo de gestão centrada na escola. Essa foi a principal defesa da social democracia ou Projeto de Terceira Via para a Educação. Os preceitos de tal projeto têm seus alicerces firmados na autonomia, na participação, na gestão democrática para a escola e seus sujeitos, denominando a escola como eficaz e eficiente, com autonomia voltada para autoadministração.

Novamente a afirmação de que escola boa é a escola eficaz, Dourado, Oliveira e Santos (2007) esclarecem que a escola deve dar conta da qualidade educacional, que mesmo se deparando em realidades e condições bastante diversas, o resultado final deve ser satisfatório. Tal discurso é idêntico ao do Estado para com a qualidade da educação, perspectivas a partir do resultado. No contexto da atual demanda para a sociedade, o princípio da colaboração aparece diretamente ligado ao sucesso, eficiência e eficácia das escolas caracterizando a efetiva qualidade pode ser promovida a partir das parcerias e privatizações⁷⁷.

Incentivar o engajamento de organizações da sociedade civil foi um dos principais mecanismos utilizados para reforçar a cultura de participação. Como essa perspectiva o PDE-Escola, incentiva o estabelecimento de parcerias entre escola e empresas privadas, maior participação dos pais e da comunidade escolar e dissemina a visão do diretor como líder da escola. [...]. (SHIROMA, SANTOS, 2014, p. 33).

Segundo Shiroma e Santos (2014), a escola atual tem sido eficiente quando

⁷⁷ Para uma análise crítica sobre autogestão, parcerias, privatização, ver projeto de autonomia para as universidades paranaenses (2015). Potencializador das greves nas universidades.

apresenta e enraíza em sua comunidade os valores da participação e da solidariedade, a formação de um cidadão responsável, bem como quando induz professores a se responsabilizarem pelos resultados mensurados, conduzindo a gestão pelos resultados.

A almejada qualidade da educação visa criar mecanismos para um bom gerenciamento da escola a partir dos que nela trabalham, visto que são educados ou se educam. A intencionalidade é o produto final, mas para isso existem vários elementos que devem estar em consonância.

É isso que os advogados das escolas eficazes esperam de um ‘cidadão responsável’: que acompanhe as mudanças do capitalismo, adequando-se a elas, planejando alternativas as recorrentes crises. Nessa perspectiva, a ênfase na aprendizagem refere-se ao ensino de hábitos e valores que promovam a criatividade e o empreendedorismo para suportar as incertezas e superar as crises, a educação ao longo da vida para promover aos indivíduos as competências demandadas pela sociedade do conhecimento, respeito à diversidade, visando a promoção da tolerância, inclusão e coesão social (MELO 2005, p.35).

Observamos que o termo organizacional descreve os insumos e processos para com a escola, caracterizando um processo de produção. Mas outra questão nos aflige, pois o professor é caracterizado novamente como facilitador, termo utilizado por Cozete Ramos (1981), apresentado no primeiro capítulo, preceitos da “Qualidade Total” conceito amparado pelo Banco Mundial⁷⁸. A política que reduz a escola aos preceitos de uma empresa se materializa no resultado final, e nas avaliações em larga escala do tipo SAEB – IDEB. Pois segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), são praticadas pelos países da Cúpula das Américas atendendo as demandas do Banco Mundial e seus organismos.

Tais avaliações, efetivadas com ampla cobertura visando medir, sobretudo, o rendimento acadêmico dos alunos em termos de leitura e conhecimentos matemáticos e científicos vêm sendo objeto de políticas e ações voltadas para a organização e complexificação de seus sistemas nacionais de avaliação ao considerarem outras variáveis, tais como: autoavaliação, desenvolvimento institucional. [...] De modo geral, é possível depreender que essas avaliações contribuem para evidenciar a presença significativa de fatores intrínsecos e fatores associados à produção do trabalho escolar e à aprendizagem. A avaliação na região, contudo, tem se tornada significativa no processo de disseminação de informações, integração educativa e planificação dos sistemas e das ações e intervenções educativas nos países membros da Cúpula das Américas (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.33)

⁷⁸ Relatório: Estratégia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe de 1999.

A questão central do sistema de avaliação do Estado avaliador não é a apropriação do conhecimento científico da matemática, português e ciências, mas um processo de racionalização dos custos da educação através da produção de um consenso entre educadores e sociedade, a fim de que os educadores assumam a responsabilidade pela educação, tal como ocorre nas empresas na lógica do toyotismo.

Estamos a viver a volta ao velho tecnicismo. Parecia esquecido, mas hoje vem com uma nova roupagem, com uma nova vestimenta, novas máscaras. Segundo o último diagnóstico, a crise educativa é uma crise de gerência do sistema educativo, de eficácia. A possibilidade de superar essa crise passa pela capacidade que os governos tenham de aplicar algumas receitas técnicas que são universais. Isto revaloriza a função do técnico, como indivíduo aparentemente neutro que trabalha em qualquer contexto, não importa a realidade porque a receita é universal e que aplica uma série de passos e critérios que vão ter um efeito seguro e mágico na melhoria da qualidade do ensino. Mas isto é falso. Foi-o nos países industrializados e muito mais nos do terceiro mundo. É falso que os técnicos são trabalhadores neutrais do conhecimento, que só aplicam receitas (GENTILLI, 2014).

Não existem mecanismos de extensão e de integração escolar. Para o neoliberalismo a escola passa por problemas gerencias, os quais causam a ineficiência e a profunda incompetência dos que nela trabalham. Conforme Gentilli (2014), isto é totalmente inaceitável do nosso ponto de vista, porém, do ponto de vista neoliberal, trata-se de uma crise da administração e da gestão e não da democratização da escola.

Diante da incorporação da eficácia e eficiência da escola, explicitamos que a troca na ordem dos termos é proposital, pois partimos do contrário: o IDEB não é apenas um resultado e, sim, um insumo para conduzir as novas demandas da educação. A escola está trabalhando e trabalhando muito a partir de seus resultados, estabelecendo e agregando insumo, como também novas estratégias e processos para se tornar eficaz.

2.5 Aprender a Aprender: Fundamentos das Matrizes de Referência⁷⁹ do SAEB - Competências e Habilidades

⁷⁹ [...]. As Matrizes de Referência são documentos que descrevem as orientações principais para a elaboração dos itens a serem avaliados nos testes e são construídas com base nos seguintes elementos: consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação praticados nos níveis Fundamental e Médio, evidenciando os seus elementos comuns; consulta aos professores das capitais dos estados das redes públicas e privada nas quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio; exame dos livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries; consulta a especialistas das áreas a serem avaliadas e opção teórica que tem como pressuposto o fato de que o aluno deve necessariamente desenvolver determinadas competências cognitivas no processo de construção do

Consideramos anteriormente que o Estado está determinando o que a escola deve ensinar para autogestão, para a utilização de menos recursos e mais eficiência no processo. Os Estados, juntamente com a sociedade civil e os organismos internacionais, se encarregam de fornecer os insumos e as escolas devem ter organização no processo pretendendo desenvolver nos alunos capacidade funcional para chegarem ao melhor resultado possível. Aquelas escolas que atingirem os scores e os mantiveram, provavelmente observarão muitos de seus alunos, quando adultos, trabalhando em empregos mais valorizados socialmente; aquelas com índices são baixos, formarão para as indústrias. Não estamos desvalorizando o trabalhador da indústria, mas, sim, demonstrando qual é a objetivação com a referida qualidade que muitos estão valorizando.

[...] a 'educação de qualidade' consiste na formação certificada que oferece as ferramentas mais eficientes para adquirir os conhecimentos, as atitudes e os valores exigidos pelo sistema econômico, pelo regime político e pela convivência social numa determinada sociedade. A educação de 'alta qualidade' é a que provê as capacidades 'funcionais' para se chegar ao maior e melhor nível de integração à sociedade, enquanto a 'baixa qualidade' é característica da educação que não os contempla. As graduações entre um extremo e outro são flexíveis e relativas (BIANCHETTI, 2008, p.241).

Os conhecimentos, definidos como mínimos pelo Estado e exigidos nas avaliações em larga escala e fundamentam o que se deve aprender na escola pública brasileira, aparecem citados no site do INEP. Eles são retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais que

são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCN's foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender (INEP).

O INEP divulgou em seu site que foram realizadas consultas a nível nacional aos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação, inclusive por algumas

conhecimento e apresentar certas habilidades embasadas nessas competências (ZANARDINI,2008, p.146).

redes municipais, bem como professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Também examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, declarando que a opção por estas matrizes de referências partiram da realidade e do consenso de cada estado, secretarias municipais e também da iniciativa privada, sendo uma ‘opção’ trabalhar pelo desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades. No entanto, não esclarece quando tais procedimentos foram realizados e quanto foi o percentual de participação para que a referida consulta possa ser utilizada como parâmetro de representatividade.

A questão é de que forma foram feitas tais consultas? Será que os educadores que participaram de tal escolha representam a totalidade do sistema escolar? Eles tiveram como estudar o que representa optar por conteúdos restritivos, limitados a duas áreas do conhecimento e baseados no desenvolvimento das competências e habilidade? Ou foi mais uma daquelas políticas que são instituídas de cima para baixo, sem muita análise?

Consideramos que quando a qualidade é determinada, somente a partir do que o IDEB afere, o conceito de qualidade se restringe ao desenvolvimento dos saberes de forma fragmentada e pragmática e aos números indicando que o compromisso social de manter os subalternos na escola, com finalidade de formar por quantidade e não pelos preceitos da efetiva qualidade.

As competências estão em meio aos “saberes” e às “habilidades”. O importante hoje é ser competente, que quer dizer saber fazer coisas, resolver situações. Porém, como as situações são cada vez mais complexas, ser competente requer, por um lado, muitos saberes teóricos e práticos e, por outro, muita imaginação e criatividade.

A limitação do saber fazer as coisas nos preocupa, pois a educação como conhecimento e formação efetiva está sendo negada aos alunos das escolas públicas brasileiras. Em contraposição a esses conteúdos e formas de se conceber o ensino como uma forma de evolução em todas as etapas da vida que segundo Mészáros (2008), deve acontecer para além de um período restrito, mas como desenvolvimento contínuo da consciência. Para que essa educação aconteça a formação dos sujeitos não pode estar limitada ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Sendo assim apresentamos os escritos de Nosella, em seu livro a Escola de Gramsci, no qual é abordado a formação com princípios omnilateral do ser humano, princípios para uma escola forma sujeitos cientificamente, culturalmente e politicamente.

[...] o ser humano deve educar-se cientificamente e culturalmente até os níveis mais complexo, sofisticados e modernos, partindo (e mantendo), porém, uma forte e vital ligação com suas bases populares e com seu senso comum. Essa base é a fonte perene da inspiração, sentimento, fantasia e solidariedade de todo homem culto. Caso contrário, teremos técnicos abstratos, um intelectual desenraizado (NOSELLA, 2010, p. 117).

Segundo Nosella (2010), Gramsci rejeitou qualquer possibilidade de educação profissional antes dos 16-18 anos e jamais aplicou o princípio educativo de uma forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante na forma de treinamento.

Podemos, então, afirmar que a forma e o conteúdo implícitos na pedagogia das competências em nosso tempo pouco forma, mas, sim, deforma a essência do ato de ensinar e de aprender e ao que nos parece, está fundamentada na racionalidade instrumental⁸⁰.

Observamos que tais treinamentos carecem de pesquisas para que conheçamos se realmente podem trazer melhorias para o ensino, mesmo se restringindo as áreas do conhecimento o que, em nossa concepção, continua perpetuando um estreitamento curricular.

O MEC aponta a política para o treinamento de forma naturalizada entre os professores, assim é possível elevar a ‘qualidade’ segundo o discurso oficial, constituindo-se num processo eficaz para melhorar os índices.

Para os professores, os resultados permitem verificar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam de um esforço adicional. Desta forma, os educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino (INEP).

A Aneb e a Anresc (Prova Brasil) são avaliações elaboradas a partir de matrizes de referência, um documento que descreve as orientações para a elaboração das

⁸⁰ Na ação racional instrumental, há: a) cálculo: projeção utilitária das consequências dos atos humanos; b) fins: metas de natureza técnica, econômica ou política; c) maximização dos recursos: busca pela eficiência e eficácia máximas, sem questionamento ético, no tratamento de recursos disponíveis, humanos, materiais, financeiros, técnicos, energéticos ou de tempo; d) êxito, resultados: o alcance, em si mesmo, de padrões, níveis, estágios, situações que são considerados vitoriosos, ante processos competitivos numa sociedade capitalista; e) desempenho: performance individual elevada na realização de atividades, centrada na utilidade; f) utilidade: dimensão econômica considerada na base das interações como um valor generalizado; g) rentabilidade: medida de retorno econômico, dos êxitos e dos resultados esperados; h) estratégia interpessoal: aqui entendida como influência planejada sobre outrem, a partir da antecipação das reações prováveis desse outrem a determinados estímulos e ações, visando atingir seus pontos fracos (SEVERO, PEDROZO, 2008, p.67).

questões e reúne o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, ditando a forma e o conteúdo com princípios pragmatismo, no processo de avaliação.

Apple (1982) aborda essa questão:

Não é difícil exemplos disso na área de avaliação. A forma habitual de avaliar com êxito os currículos é por meio de procedimento técnico, comparando- se input com output. O numero de pontos obtidos nos testes elevou-se? Os estudantes dominaram o material? [...] quando educadores ou analíticos políticos, seja observando a 'qualidade' daquela experiência curricular, seja levantando questões sobre a natureza ética envolvidas na interação, eles podem muito simplesmente ser demitidos. O discurso científico e técnico em sociedades industriais tem mais legitimidade (status elevado) que o discurso ético. O discurso ético não pode ser facilmente operacionalizado numa perspectiva de input-output.[...] (APPLE, 1982, p.63).

O INEP destaca que os conteúdos denominados como descritores servem de base para a construção dos itens das provas de Português e Matemática, tratadas como diferentes disciplinas.

Os conteúdos estão associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina, foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas (INEP, 2014, s/p).

Observamos como ponto positivo no site do INEP, mesmo que sucintamente, a orientação para que os conteúdos das matrizes de referências não se transformem em currículo escolar, visto que para o INEP, as matrizes da Prova Brasil não englobam todo o currículo escolar e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois um recorte é feito com base naquilo que pode ser aferido.

2.5.1 A Reconfiguração do Aprender a Aprender: Pedagogia das Competências

A Prova Brasil, tida como parâmetro para as escolas repensarem a 'qualidade' educacional, é apontada pela UNICEF como um direito a aprender conforme expresso

no documento Aprova Brasil o Direito de Aprender: Boas práticas. Trata-se de uma pesquisa, realizada em 33 escolas públicas de periferia, avaliadas pela Prova Brasil, com amostragem de todas as regiões do Brasil, publicado no ano 2007. Vejamos o que se constatou na pesquisa:

O reconhecimento do papel central dos alunos é especialmente relevante nesse conjunto de escolas, em que diretores, professores e pais poderiam, facilmente, ter ignorado o potencial dos alunos e se referido a eles por suas condições de pobreza e baixa renda, por serem residentes em bairros periféricos e/ou usuários de programas de assistência social (UNESCO, 2007, p.26).

O referido documento apresenta que entre os maiores desafios que os professores enfrentam, estão em conhecer seus alunos, as competências e habilidades, bem como suas referências socioculturais e seus interesses; além do incentivo ao pensamento independente e de encorajar a autonomia dos alunos, a partir das boas práticas. Considera que todos tem potencial, realmente também consideramos isso. No entanto as condições sociais influenciam sim na aprendizagem e confirmam a dualidade do ensino ou a qualificação para o desemprego ou subemprego e estes sujeitos podem estar sendo fadados a “tombar na pobreza”, conforme afirma Zanardini (2010), processo legitimado pelos resultados das avaliações em larga escala, a partir da definição do currículo restrito enfocando o desenvolvimento de competências e habilidades..

Para Philip Perrenoud (1999), é nesse ponto que a escola deve se organizar, dando extrema valorização ao aluno e suas competências de arriscar-se, cooperar, projetar, questionar. Os alunos precisam desenvolver competências e habilidades para com os conteúdos aprendidos, saber fazer.

Mesmo de posse desses conhecimentos, eles saberão em que circunstâncias e em que momento aplicá-los? É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência. As observações didáticas mostram que a maioria dos alunos extrai da forma e do conteúdo das instruções recebidas índices suficientes para saber o que fazer, ou seja, parecem competentes. E eles o são, se considerarmos, imediatamente, que essa competência limitasse a situações bastante estereotipadas de exercício e de avaliação escolares e que a escolha, por exemplo, de uma operação aritmética decorre, com frequência, mais de uma transposição analógica, a partir de problemas com a mesma forma, do que de uma compreensão intrínseca do problema (PERRENOUD, 1999, p.35).

O desenvolvimento do aluno depende de fatores cognitivos, de como ele aprende e se apropria da forma e do conteúdo, bem como da relação sobre o que fazer com os

conhecimentos empíricos diante de instruções que lhe são passadas. Tal modelo se apresenta nas avaliações do tipo SAEB, que logo exemplificaremos.

No ano de 2012 a Provinha Brasil de Língua Portuguesa apresentou a seguinte questão:

O que é o que é?
Forte como uma pedrinha
Quando novinho como leite, branquinho.
Na boca está e serve para mastigar.
Respostas: () pente () dente () mente () gente

Diante da charadinha podemos identificar uma categorização de gênero textual, no entanto há grande possibilidade de os alunos do 2ª ano do ensino fundamental responderem pelos seus conhecimentos prévios, resolvendo a questão. Para tanto o aluno tomou uma decisão, trabalhou com seu raciocínio lógico, encontrou uma solução, uma saída. Está, desde muito cedo, desenvolvendo competência e habilidade necessárias para o exercício da cidadania.

Segundo Duarte (2001), o lema aprender a aprender como uma visão piagetiana, destaca o princípio de que aquilo que o indivíduo aprende por si só é superior em termos educativos e sociais.

Tal concepção é apresentada também por Saviani (2010, p.431), que diz,

o lema “aprender a aprender”, tão difundidos na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo. O importante é aprender a aprender, isto é aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser aquele que ensina para ser o auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Diante de tal concepção o método se destaca muito mais do que os fundamentos. Como já abordamos, o ato de ensinar e seus resultados são concebidos pelo Estado. A ênfase está na metodologia como centralidade do processo de conhecimento, pois se valoriza o que é utilizado, como é utilizado e o resultado seria o conhecimento quantificado e qualificado. Enfim, professores e alunos devem ser educados para aprender a aprender, focando as áreas de interesse de cada um, desenvolvendo as competências e habilidades, como também a empregabilidade no mundo globalizado. Na situação atual, o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização

exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2010, p.432).

Nosso questionamento em relação a essa ideia é que ela também se apoia em dicotomias, neste caso, as dicotomias entre conteúdo e forma e entre processo e produto. No limite a essa ideia acaba por esvaziar o processo educativo, descaracterizando-o totalmente (DUARTE, 2001, p.37).

O processo educativo remodelado detém uma concepção construtivista (ênfase no desenvolvimento da inteligência) reconfigurada, a qual pode ser considerada neoconstrutivista (trabalha com as vivências, experiências, pragmatismo), por suas características e adaptações ao pós-modernismo⁸¹.

Nessa perspectiva, a escola que formadora para além do capital, tem um papel filosófico, ideológico, político e histórico no qual a intencionalidade faz parte do projeto para educar as massas, secundarizando a formação em sua forma e conteúdo. Assim sendo, as possibilidades para a emancipação. Por isso, reafirmamos, é um processo de despolitização a partir do que ensinado, precisa ser conhecido, analisado e refletido pelos educadores. Pois, no que se refere à educação como um processo relativista, o aluno é o receptor e decide o que aprender e fazer com tal produto, uma vez que é “autônomo”.

[...] ‘aprender a aprender’, consistem em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento ao conhecimento como produto, articula-se também a uma ideia de que a educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política, etc. educação democrática seria educação relativista (DUARTE, 2001, p.37).

Nessa perspectiva, o professor deve adotar uma postura neutra diante dos valores morais, estéticos e éticos, como também assumir uma postura de seguir o que lhe é apresentado e, de certa forma, imposto. No entanto, questionamos tal passividade, pois, como já vimos, o conhecimento que está sendo proposto e disseminado na escola pública tem, sim, sua intencionalidade para com a educação e devemos nos politizar e conhecer que conhecimento e forma de aprendizagem ofertamos e o que desejamos de

⁸¹ [...]o pós-moderno representa a inseparabilidade do capitalismo, pois no atual estágio, o processo de mercantilização capitalista se realiza com o codinome pós-modernismo – a ideia da não distinção entre a economia e a cultura, onde a arte e o saber se tornam mercadorias, com características específicas e funcionais (MAIA, OLIVEIRA, 2011, p.88).

fato, para esses alunos. O ensino real e de qualidade deve partir do ensino do concreto⁸², dos conceitos articulados de homem e de mundo social e natural, somente assim poderemos pensar em qualidade em sua essência para com a escola Pública.

Por essa ótica, a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se escrevem atributos como a autonomia, responsabilidades e capacidade de comunicação e polivalência (RAMOS, 2001, p.66).

Uma ideia recorrente na concepção do aprender a aprender é apresentada por Duarte (2001). Segundo o autor, a Pedagogia das Competências concebe que a educação deve preparar os indivíduos para o mundo moderno, porém deve embasar-se também no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica e as transformações ocorrem aceleradamente. O que se aprende muda constantemente e aos indivíduos cabe estarem em constante qualificação (competências e habilidades), pois do contrário, estarão em desvantagem para competir no mundo do emprego.

Em suma, a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra fada da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhe permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de

⁸² Ao contrário, entendemos que o ensino do concreto como sendo o ensino do conceito, mediante método do materialismo histórico dialético, não fraciona o homem e o mundo de forma cartesiana ou num sentido metafísico (abstração formal, separação, isolamento, etc.). As categorias da totalidade, historicidade, mediação, práxis, contradição, através do trabalho vivo do professor, dão conta de atender a todas as dimensões da vida, inclusive as da subjetividade humana. O ensino do conceito é “vivo” (história em devir), é “ativo” e “criativo”, na medida em que se insere no desvelamento da problemática material e imaterial da vida dos alunos. As questões particulares, próximas e de interesse imediato dos alunos estão organicamente articuladas com questões de organização estrutural da sociedade, da história do pensamento humano (filosofias e ciências) e das determinações da natureza. As questões “estruturais” da natureza e da sociedade são questões mediatas, não perceptíveis, distantes, que exigem um certo nível de abstração para compreendê-las.

O determinante, em última instância, não são os interesses pragmáticos dos alunos, o concreto empírico (afeto, alegria etc.), mas a totalidade da realidade natural e social que age de forma quase imperceptível e invisível sobre os alunos, tornando-os “homens-massa” de “forças ocultas” as quais não conseguem compreender e, assim, a ação torna-se confusa, desagregada, incoerente, contraditória e dependente.

O concreto como conceito ganha vida e sentido no trabalho vivo do professor, quando este estabelece as relações entre o particular e o universal explicitando as múltiplas mediações presentes no particular. É através do trabalho do professor que o aluno começa ter as primeiras aproximações com o conceito; assim, o desafio do professor consiste em fazer o engate entre o conceito (lei do devir – dialética, e leis das ciências) com as vivências particulares dos alunos, sabendo-se que as vivências particulares dos alunos são o reflexo das relações sociais mais amplas, do passado e do presente.

Na ótica do capital, a escola pública restringe-se a formar o trabalhador coletivo para atender as demandas do processo produtivo tal como requer a organização do trabalho. No pós-fordismo, trata-se de formar o trabalhador polivalente. Na ótica da classe trabalhadora, a escola pública tem no trabalho concreto industrial mais desenvolvido seu princípio educativo. A formação requerida é omnilateral, tecnológica, de emancipação humana e social.

sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sobre a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2010, p.437).

A escola está educando os indivíduos para o ajustamento, questões muito presentes desde a década de 90, período em que Jaques Delors publicou para a UNESCO um relatório chamado Educação, um Tesouro a Descobrir (1996). Tal relatório enfatizou o processo educativo com base em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

Os fundamentos do relatório foram o alicerce para a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, um verdadeiro ecletismo teórico, basta olhar as referências às quais basicamente não aparecem em forma de texto. Outra questão é a ênfase nos temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, temas locais).

Aos educadores mais críticos coube a análise sobre a ideologia que se encontrava nas entrelinhas dos PCNs, considerado um avanço diante do parâmetro em nível de país, no entanto, coube à forma e ao conteúdo muitas críticas.

Para Duarte (2002), a forma de conceber o ensino como elemento fundamental na luta constante para a perpetuação do capitalismo. Outrossim, a despolitização do trabalhador, negando-lhe o conhecimento e, conseqüentemente, desmobilizando-o para qualquer processo de luta contra sua exploração.

Na ótica do capital, o fortalecimento da noção de competência é defendido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional. Um terceiro sujeito social - governo - é convocado a dar materialidade a essa convergência, impulsionando as políticas que integrem esses projetos. Entretanto, por mais genéricas e universais que sejam as motivações que os justifiquem, serão os problemas mais específicos de cada sociedade que orientarão a opção de se institucionalizar a noção de competência por meio de implantação de sistemas (RAMOS, 2002, p.76).

Segundo Saviani (2010), houve uma redefinição do Estado como também da escola, pois em lugar da padronização e forte controle do processo (taylorismo e fordismo), flexibiliza-se o processo (toyotismo). O autor apresenta-nos o neotecnicismo onde o controle rígido desloca-se para processos e resultados, os quais só se garantem com mecanismos de regulação e avaliação. Legitimou-se tal criação a partir da LDB

9394, a qual enfatizou que a União seria responsável pela criação de um verdadeiro sistema de avaliação.

[...]. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios da eficiência e produtividade (SAVIANI, 2010, p.439).

Esses aspectos permitem-nos analisar que a qualidade da educação mensurada pelo IDEB, fundamentada na eficiência e produtividade atendem prioritariamente as demandas dos organismos internacionais, do Estado Nacional e dos empresários, a ampliação da força de trabalho nos moldes da flexibilização, ao mesmo tempo em que reduz a possibilidade de uma ação contra- hegemônica das massas, pois o objetivo maior é educar minimamente para a profissionalização.

De acordo com Ramos (2002), as bases de um sistema de competências profissionais se estruturam a partir de quatro subsistemas: normatização, formação, avaliação e certificação, todos por competências. Tal sistema objetiva garantir a formação por competência para a empregabilidade, enfrentamentos de situações típicas no trabalho.

A normalização de competências é o processo de definição de um conjunto de padrões ou normas válidas em diferentes ambientes produtivos. No interior das organizações produtivas, a norma constitui um instrumento que permite articular a formação com outros elementos de recursos humanos, tais como sistema de pagamento, a participação, a promoção. Extremamente à organização, as normas geram um sistema de informação sobre o que os processos produtivos demandam dos trabalhadores, convertendo-se em elementos orientadores para o sistema educativo [...] (RAMOS, 2002, p. 81).

É possível perceber o mesmo processo de organização dos sistemas de competências no interior das empresas bem como no SAEB- IDEB, pois, é preciso ter determinado conhecimento com base no desenvolvimento de competências e habilidades, capital humano, financiamento, participação dos estados, municípios e aferição do resultado final que gera uma base de dados para apresentar aos financiadores, regulação.

A educação para o consenso tem ganhado força, em contrapartida, a luta pela igualdade de fato vem perdendo espaço para as concessões e as políticas econômicas e sociais. No entanto, tais alianças não trouxeram melhorias, muito pelo contrário, só

serviram para enfraquecer os movimento contra-hegemônico e perpetuar ainda mais as desigualdades. Os educadores estão sendo induzidos à cultura do resultado, do individualismo, do competitivismo e do corporativismo em relação à política do IDEB e à qualidade. Tal situação é explicada por Freitas (1992), a partir do neotecnicismo que está alimentando as práticas em busca da qualidade total, pedagogia corporativista no interior da escola.

Consideramos que a teoria educacional da concepção de qualidade do IDEB é a pedagogia da Escola Nova (lema aprender a aprender) reatualizada pela Pedagogia das Competências e pelo conceito de qualidade total. Ambas as pedagogias fundamentam-se na filosofia pragmática e na filosofia pós-moderna. Na relação educação e sociedade, fundamenta-se na teoria do capital humano, responsabilização dos sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso. Há uma política para educar culturalmente as massas, para que estas naturalizem, pensem da mesma forma, por isso, devemos ter cuidado quando nos reportamos às políticas de qualidade da educação a partir do IDEB e do discurso que se generaliza no âmbito social, de gestores, professores, pais e alunos, haja vista que são poucas as leituras que demonstram que algo está errado ou que qualidade educacional vai além de um resultado. Tal pensamento vem sendo internalizado e assimilado por milhões de brasileiros, em um projeto para educar para o consenso.

O neoliberalismo está tendo êxito não só porque está a aplicar uma série de receitas: propostas de reformas concretas, transformações das instituições econômicas, jurídicas, educativas [...], mas também porque transforma a cabeça das pessoas. Há uma componente cultural muito forte no neoliberalismo. Este transformou-se no sentido comum, a partir do qual a gente analisa a nossa vida, as nossas instituições, a educação dos nossos filhos... e a partir do qual definimos as nossas próprias expectativas de vida. Transformou o nosso modo de pensar (GENTILLI, 2014).

Já foi mais do que debatido a função social que a escola pública deve ter para com a aprendizagem de seus alunos, um meio de demonstrar a realidade a partir dos preceitos, da formação com princípios de emancipação da classe trabalhadora, ou seja, escola deve ser sinônimo de conhecimento e não de treinamento.

[...] o neoliberalismo isso é uma transformação gerencial a implicar uma mudança substancial nas práticas pedagógicas, bens mais eficientes. Reestruturar o sistema educativo para flexibilizar a oferta educativa; promover uma mudança cultural não menos profunda na gestão; redefinir o perfil do professor, requalificando-o de novo, e além do mais levar a cabo uma ampla reforma curricular (GENTILLI, 2014).

A explicação para a desarticulação entre as escolas e na escola está na forma como a educação vem sendo tratada. Assim sendo, o aluno deixa de ser um sujeito, um cidadão e se transforma em consumidor de um produto. As escolas assimilam o conceito mensurável de qualidade e competem entre si. Não é difícil vermos publicações em jornais parabenizando aos professores e alunos pelo belo desempenho no IDEB como se este pudesse medir todo o contexto interno e externo, econômico, político e cultural, que podem ser considerados elementos que contribuem para que se melhore o ensino e a aprendizagem. Segundo Cerqueira (2014), com tal política o Estado deixou de tratar a educação como direito, como política pública e se tornou gerenciador de indicadores externos de qualidade.

Na ideia da eficiência que o Estado deve ter alguém deve estar pensando que está correto, que não se deve valorizar o que está ruim. Mas isso dá certo em uma empresa onde executivos disputam as melhores colocações, o empresário pior classificado não trará prejuízo a ninguém. Uma escola com problemas de qualidade é a negação do direito à educação. E se fosse para ser um produto a ser consumido, não seria um direito, e não seria pública (CERQUEIRA, 2014, s/p).

Realmente, se pensarmos em nosso dia-a-dia não é difícil entrar em uma loja ou empresa e nos dirigir ao crediário ou ao caixa, lugares de maior fluxo e encontrar um painel com os funcionários destaques em vendas ou produtividade. Achamos essa situação totalmente desagradável, pois quais foram as condições que fizeram aquele funcionário ser destaque, abrir mão da própria essência para garantir seu destaque, ou sua sobrevivência? Aquele que não está lá trabalhou menos? Não se esforçou? Não burlou nenhum colega? Ficou doente e não pode trabalhar por alguns dias? Levantamos essas questões para refletirmos como é o sistema de meritocracia e produtividade é nada justo, nem transparente, como para também afirmar que a escola não é empresa e educação não é produto.

De fato precisamos nos organizar e refletir sobre os mecanismos e repensar nossa práxis escolar, a qual deve ser diferenciada das demandas em que estão sendo inseridas a partir de políticas neoliberais como o IDEB e a referida qualidade e suas relações com o capital e trabalho. Demandas para a escola que representam a atual conjuntura, estabelecida na sociedade moderna. O referido novo bloco histórico foi destacado por Frigotto e Ciavatta (2003, p.95) que

destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Portanto quando apresentamos a qualidade do que se ensina com base nessa política do IDEB- insumos, processos e resultados, assumimos o IDEB como uma política educativa com base no bom funcionamento da sociedade estabelecida historicamente como hegemônica. Tal conceito de qualidade se materializa, Segundo Bianchetti (2008, p.250-251)

a partir deste ponto de vista, a confusão gerada pelo conceito de qualidade da educação está instalada na sociedade. Pelo exposto até aqui, vemos que se pode fazer referência a esta ideia partindo de posições políticas e ideológicas distantes entre si. O Banco Mundial promove mudanças nos sistemas educativos com o suposto fim de melhorar a qualidade; a Unesco organiza fóruns e programas de acompanhamento dos acordos intergovernamentais sobre a qualidade da educação. Nas últimas reuniões de cúpula de governantes e nas conferências ibero-americanas de educação, governos de países com condições e projetos político-sociais muito diferentes referiram-se à importância de uma educação de qualidade.

No entanto, não é possível afirmar que essas referências tenham muitos pontos em comum ou que exista total coincidência sobre o conteúdo dado a este conceito; ao contrário, as diferenças existentes nos projetos políticos e modelos sociais dos países envolvidos permitem deduzir que cada um deles interpreta, desde a sua própria ótica e em função de seus próprios interesses e necessidades, a ideia de uma educação de qualidade. Sendo assim, pode-se entender a ideia de qualidade da educação como um conceito que expresse um interesse comum de todas as sociedades? Ou será que a pergunta deveria ser: qual é o interesse político pela generalização desse conceito? A quem favorece a confusão que se gera a partir desta formulação?

Contudo, consideramos que para além de interesses políticos, a ideia de qualidade expressa na política do IDEB apresenta elementos que contribuem para o Estado educar as massas. A partir da persuasão a política foi instaurada nas escolas e o conceito de que o índice seja capaz de aferir e representar se as escolas são boas ou de má qualidade foi disseminado na grande mídia e apropriado pelos discursos políticos de nossos governantes.

No entanto, ressaltamos que a escola é um espaço de contradição e quando se trata de melhorar a educação pública brasileira para além da política do IDEB o termo é

qualidade. É possível uma escola mais justa, de desenvolvimento da criatividade, da liberdade e de politizar a partir do conhecimento. Pois segundo Bianchetti(2008, p.251)

talvez tenha chegado o momento de começarmos a pensar em utilizar outros conceitos para nos referirmos àquelas propostas de política educacional que tenham como objetivo promover uma educação que considere o ser humano como uma totalidade que deve interagir com a sociedade de forma consciente, e não como quem é chamado a concretizar um legado natural. Em busca de um discurso alternativo, podemos pensar na ideia de uma educação que seja portadora de ‘sentido’ e ‘conteúdo’.

Contudo salientamos que tais questões serão foco do próximo capítulo, pois analisaremos como a política do IDEB e a qualidade vêm se materializando no interior das escolas do município de Francisco Beltrão – PR, sistematizando questões de suma importância para os sujeitos da pesquisa e que convergem com a problemática que levantamos na introdução da dissertação. Indagamos, então, **qual a concepção de qualidade do IDEB e como ela tem impactado junto às escolas da rede municipal de Francisco Beltrão-PR, no sentido de produzir consenso ou resistência enquanto política de educação?**

Para tanto, analisaremos como ocorre a classificação das escolas pelo processo de avaliação. Será que há estreitamento do currículo e direcionamento para conteúdos que estão sendo avaliados na Prova Brasil? Também abordaremos as práticas escolares - consenso quando se trata da implementação de política de resistências – enfatizando as críticas das educadoras no que se refere ao processo das avaliações, do IDEB e da qualidade em questão.

3. O IDEB NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO - PR

De longe olhando a floresta, não consegue ver as laranjeiras, goiabeiras, maricás, assoita cavalo, íngas, cedros e outros tantos verdes, verdinhos e verdes escuros. Mas a floresta só existe porque tem inúmeras árvores, árvores diferentes entre si. Diferentes no tronco, diferentes na altura, nos ramos, nos tons de verde, no tudo de diverso que elas produzem e abrigam. Olhando para as árvores, para uma árvore, pode se deparar com uma laranjeira, o perfume de suas flores e frutos, doces, suculentos, ou dependendo do clima, como as folhas pendentes do período da seca. No conjunto da floresta, entretanto, estes detalhes somem, escapam, desaparecem (WERLE, 2010, p.21).

No que se refere às políticas educacionais, objetivamos demonstrar, a partir das falas das educadoras⁸³, como o IDEB recai nas escolas, produzindo consenso⁸⁴ e/ou resistência. Para Costa (2010, p.211), o sentido em que ele domina de “ciclo de políticas” está na compreensão de como acontece tal processo e de que modo se efetiva na prática, estratégia, produção e influência [...]. Sendo assim, o IDEB poderia apontar caminhos para novas políticas educacionais, contextualizando-se como um mecanismo capaz de apreender parte do contexto escolar, e ainda como mecanismo indutor de uma determinada formação, contextualizada como pragmática-mercadolóca.

No entanto, o mesmo se apresenta como uma grande política em prol da manutenção do atual contexto. Assim na visão dos organismos internacionais, Estado brasileiro e dos reformadores empresariais, o IDEB está cumprindo esse papel.

Indicadores educacionais como o IDEB são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa **performance em termos de rendimento e proficiência**; b) **monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos** dessas escolas e/ou redes de ensino (INEP, s/d, grifo nosso)

Por se tratar de uma política para educação pública brasileira consideramos que Estados, municípios e escolas não teriam como negar a participação dos alunos nas

⁸³ Gestoras, coordenadoras e professoras entrevistadas, do Ensino Fundamental Anos iniciais da Rede Municipal de Francisco Beltrão – PR.

⁸⁴ Educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional (NEVES ,2005,p. 15).

avaliações como SAEB-IDEA. Pois, como vimos no primeiro capítulo, tal política está diretamente atrelada às formas de financiamento da educação.

Retomamos tais considerações devido ao fato de a adaptação se dar, inicialmente, pela legalidade das políticas educacionais e, conseqüentemente, leis devem ser cumpridas, porém, desde que analisadas mesmo depois de inseridas no sistema educativo.

Para Werle (2010), a escola representa um espaço de práticas, apropriações e ressignificações, é possível, então, analisar os benefícios ou enquadramentos dentro de um movimento dialético respaldado na realidade das escolas e de seus sujeitos, caracterizado pelo movimento em prol da emancipação da classe a qual pertence a escola pública-trabalhadora.

Este mesmo espaço, segundo Neves (2005), é que o Estado, define suas políticas de centralização quando controla a partir das mesmas e estabelece um projeto de sociedade neoliberal descentralizando suas ações, disseminando a ideia de participação, autogestão, responsabilização da escola e de seus sujeitos e caracteriza a conformação pelo consenso das massas para a organização do trabalho.

Neste sentido desenvolvemos a pesquisa de campo a fim de compreender como se estabelecem tais relações, movimentos e contradições no campo da realidade. Primeiramente iremos demonstrar, como se deu o movimento da pesquisa de campo, pois a partir da apropriação das experiências escolares relatadas nas entrevistas das educadoras do município, Ensino Fundamental Anos Iniciais de Francisco Beltrão – PR, tivemos momentos de muita aprendizagem, e de compreensão da realidade vivida a partir de uma conjuntura estabelecida.

Apresentaremos elementos que categorizam o como a política do IDEB e a referida qualidade recaem de forma coercitiva no interior da escola, bem como se dá à produção do consenso para com tal política. Mas, além disso, há movimentos, mediações, contradição e, conseqüentemente a adaptação não é passiva, pois na fala das entrevistadas há um movimento que caracteriza atividade crítica e resistência à forma e conteúdo das avaliações do IDEB.

Ante ao exposto, detalhamos todo o processo e os percursos para a realização da pesquisa de campo, haja vista que primeiramente seria necessário analisar quais as categorias que deveriam ser exploradas para que conseguíssemos chegar próximos à realidade das relações objeto-educadoras-contexto escolar.

Agendamos horário para conversar com o Secretário da Educação Sr. Viro de Graauw e a Secretária Pedagógica Joice Cristina Barbieri Vivian Masetto que,

prontamente nos receberam. Apresentamos toda a documentação e projeto de pesquisa e solicitamos autorização para empréstimo de documento que pudessem auxiliar na pesquisa e em toda sua dimensão teórica e prática.

Solicitamos, também, que a Secretaria Municipal não interferisse no processo de aproximação da pesquisadora para com as escolas, pois, considerávamos que seria de suma importância que houvesse aproximação natural. E assim aconteceu. Mesmo tendo uma das escolas se negado a participar da pesquisa, conseguimos avançar. Ressaltamos que as escolas que abriram suas portas nos surpreenderam pela vontade de falar sobre as Avaliações, o IDEB, suas práticas e angústias referentes à política do IDEB, bem como a referida “qualidade”. Decidimos, então, pesquisar pelo menos 50% das doze escolas avaliadas pela Prova Brasil e, conseqüentemente, que possuíam IDEB.

Em setembro do ano de 2013 ligamos para seis escolas e marcamos a visita para nos apresentarmos; conversarmos com as educadoras e observarmos as escolas. Salientamos que todas, sem exceção, marcaram as datas e nos receberam prontamente. Relembramos que nesse mesmo ano houve a realização da Prova Brasil. Nossa ida às escolas foi exatamente e propositalmente na semana que antecedeu tal processo e isso contribuiu muito para a receptividade das educadoras para conosco e com a temática da pesquisa. Observamos a apreensão no que se refere às provas bem como a preocupação com os alunos, pois seria o primeiro ano que as professoras não estariam dentro das salas na hora da aplicação da avaliação – Prova Brasil, segundo os relatos. Foi também perceptível à indignação às contradições na forma e nos conteúdos avaliados pelo IDEB.

Ao conversarmos com as educadoras, solicitamos a possibilidade de recolhermos os cadernos dos alunos dos 3º e 5º anos, para análises. Novamente todas, sem exceção, dispuseram o material que foi recolhido no dia 10 de dezembro de 2013, totalizando 68. As entrevistas ficaram marcadas para o primeiro semestre do ano seguinte.

Em 2014 ligamos novamente para as escolas e marcamos as entrevistas, tivemos uma escola que não conseguiu adequar suas horas atividades para realizarmos as entrevistas, justificando estarem em formação continuada com a secretaria de educação em alguns dias e que teriam de utilizar os momentos disponíveis para planejamento. Assim sendo, optamos por procurar outra escola, a qual nos recebeu muito bem.

Utilizamos alguns critérios para a seleção das educadoras entrevistadas, como por exemplo, todas estarem com tempo de serviço na rede municipal de educação há pelo menos, dez anos e que tivessem trabalhado com turmas que tivessem passado pelo

processo de avaliação em larga escala, SAEB- IDEB, implementado em 2007.

Tabela 2- Identificação das Entrevistadas

SEXO	CARGO	QTD	%
Feminino	Gestoras*	08	33,4
	Coordenadoras	06	22,2
	Professoras	10	44,4

Fonte: Dados da pesquisa de campo elaborados pela pesquisadora

*Classificamos como gestoras: Diretoras, Representante do Núcleo Regional de Educação e da Secretaria Municipal de educação.

Salientamos que 85% das entrevistas foram realizadas no mês de março e o restante delas em abril, todas nas datas marcadas, nos horários de acordo com as horas atividades das professoras, procurando interferir o mínimo possível nas atividades das escolas. Tal procedimento tornou a entrevista um processo muito tranquilo, afetuoso e curioso; percebemos o interesse pelo tema e em falar sobre o IDEB, a qualidade e as práticas escolares. Enfim, foi um momento muito rico.

Nossa abordagem iniciou-se em um local apropriado, reservado e tranquilo⁸⁵. Tais considerações partiram do princípio que nossa abordagem seria semiestruturada. Utilizamos questões gerais para as 24 entrevistadas e abordamos as categorias que nortearam à pesquisa, destacamos:

1. O que você sabe sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB?

2. As disciplinas que estão sendo avaliadas na Prova Brasil: Língua Portuguesa e Matemática, representam qualidade na educação?

Considerando as especificidades do trabalho pedagógico das professoras, acrescentamos mais algumas questões, necessárias para o desvelar da problemática do IDEB e a qualidade do ensino – consensos e/ou resistências na práxis das escolas.

3. É você quem define a carga horária destinada para cada área do conhecimento?

4. Qual sua autonomia em relação ao planejamento?

Por considerarmos que as entrevistas estavam com perguntas objetivas, mas que proporcionaram muito diálogo, acrescentamos mais uma questão aberta:

5. Gostaríamos de conversar mais, você teria mais alguma questão sobre o IDEB, a avaliação ou a qualidade e que não tenhamos abordado e que você gostaria de dividir conosco?

Todo o processo de entrevistas foi gravado e o diálogo prevaleceu, houve troca de experiências entre as educadoras o que foi importantíssimo, pois as respostas nos permitiam explorar ainda mais aquele contexto com novas indagações, totalizando 150 páginas de entrevistas.

Houve, certamente, necessidade de recortes para focar o objeto da pesquisa - IDEB, qualidade, no entanto, salientamos que tal material será aproveitado em outras discussões, pois há o objetivo de expansão e compreensão sobre o tema, haja vista que se apresentam no contexto educacional das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão- PR possibilidades e contradições diante de tal política de avaliação e as contribuições das entrevistadas são riquíssimas em conteúdo. Destacamos também, que todas, sem exceção, contribuíram para as análises.

Relembramos a importância desse momento, do contato com a realidade e suas determinações como prática social. Assim, podemos falar de práxis, como função social dessa pesquisa e compreender teoricamente que preceitos fundamentam a política do IDEB bem como a qualidade mensurada. Destacamos a importância de nos apropriarmos das experiências a partir do relato das educadoras, pois somente conhecendo o contexto escolar e a práxis das educadoras avançamos na pesquisa, analisando como está instaurada tal política no interior da escola.

Nesse sentido, para Konder (2000, p.43) ‘a gente depende, em última análise, da prática - especialmente da prática social - para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com conceitos (e com totalização)’. Há necessidade de se conhecer o universo da política e suas peculiaridades no cotidiano escolar.

3.1 A política do IDEB: Concepções das educadoras

No que tange à abordagem inicial das entrevistas, salientamos que, primeiramente, fez-se necessário apreender a concepção das educadoras frente ao IDEB para, posteriormente, indagar sobre as significações de tal política na visão das educadoras. Destacamos algumas falas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Concepção do IDEB, segundo as educadoras pesquisadas.

Concepção do IDEB

⁸⁵ Destacamos que em duas entrevistas tivemos uns contratempos de outros colegas que adentraram no espaço, mas nada que prejudicasse a essência da entrevista.

<p>Gestoras</p>	<p>Assim, bem a fundo, eu não fui nem investigar, nem desconfiar. Mas eu acredito que isso seja pra medir, pra ver como é que está à educação no Brasil, não é verdade? (GESTORA 1, 2014) O IDEB, ele veio pra medir a qualidade do ensino nas escolas públicas...mas (GESTORA 2, 2014) Então, o IDEB, na minha concepção, é um índice para medir a qualidade do ensino (GESTORA 3, 2014) O IDEB ele é uma realidade e ele não pode ser extinto. Eu acredito, assim, que ele dê parâmetros para a gente melhorar a educação, mas precisa ser revisto. (GESTORA 4, 2014) Então, o que eu sei que é uma forma de medir, avaliar, uma avaliação externa, como está acontecendo a educação (GESTORA 5, 2014). Na realidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a avaliação que o IDEB faz é muito fácil e muito taxativa para os alunos, mas no meu ponto de vista ele não leva em consideração os desníveis de aprendizagem que nós temos (GESTORA 6, 2014) Assim, quando a gente faz uma análise de quem já passou por esse tempo de trabalho, que nem eu estou, tem coisas que é, que é, assim, viável, que ajuda na educação (GESTORA 7, 2014). Índice de Desenvolvimento é que ele é uma política, uma política de, de controle, dita qualidade, mas que eu coloco essa qualidade entre “ ”, mas pra avaliar a... a situação da educação brasileira como um todo e, nós temos que sempre pensar o seguinte, é... o IDEB (gestora 8, 2014)</p>
<p>Coordenadoras</p>	<p>Que é uma avaliação para averiguar aquilo que a criança aprendeu, medir o conhecimento (COORDENADORA 1, 2014). O IDEB veio para nós trabalhamos de uma forma, ele vem avaliando de outra (COORDENADORA 2, 2014). Vem como “provinhas” mesmo, “provinhas” que... é... elas observam o resultado geral do Brasil, do Brasil inteiro e portanto não leva em consideração as regiões (COORDENADORA 3, 2014) É uma forma de analisar os índices dentro da educação brasileira (COORDENADORA 4, 2014). Ele veio para nós, quando veio pela primeira vez a gente não sabia o que era. Depois, com o tempo, a gente foi buscando, foi vendo que é pra avaliar o que o aluno sabe em Português e Matemática (COORDENADORA 5, 2014) IDEB seria um parâmetro geral em nível de Brasil, aquilo que mede como está a educação. Muito difícil, as regiões são muito diferentes, muito distintas umas das outras (COORDENADORA 6, 2014)</p>
	<p>O que eu conheço do IDEB é que ele é um índice pra medir a qualidade da educação a nível nacional (PROFESSORA 1, 2014). A gente sabe que é uma forma de avaliar, como que estão a escola e os alunos no modo geral, o Brasil. Na verdade eles querem mostrar como que está a alfabetização no país</p>

<p>Professoras</p>	<p>(PROFESSORA 2, 2014). É um índice que pretende narrar e mostrar, como uma medida da qualidade da educação das escolas públicas do Brasil (PROFESSORA 3, 2014). É uma forma de avaliar a educação, como anda a educação no Brasil. Uma forma do Ministério da Educação acompanhar. Só que claro, a gente sabe que não é isso! Mais uma forma, de acompanhar e estar avaliando como está acontecendo à educação no Brasil (PROFESSORA 4, 2014). O que eu podia te dizer, não é um órgão, mas é um... (SILÊNCIO) “meu Jesus”, (RISOS)... um critério utilizado pelo governo, segundo o que eu já li, para a partir desses dados números coletados verificar com está a aprendizagem (PROFESSORA 5, 2014) Na realidade, a gente sabe que existe o IDEB, ele é um índice de desenvolvimento para ver como está a aprendizagem, no caso, no Estado (...) A gente ouve mais falar do IDEB depois dessas provas. Não é um assunto que a gente procura ler muito. (PROFESSORA 6, 2014) É um meio dos governantes analisarem como está à educação em todas as regiões do país. Através da prova, eles têm a noção de como está à educação, o nível de conhecimento de cada região. Estado (PROFESSORA 7, 2014) O IDEB é para mim o resultado real de como está a educação no Brasil (PROFESSORA 8, 2014) Eu vejo que eles querem medir é a quantidade, o que interessa é a média, a nota alta. Nesse sentido assim de quantidade não de qualidade (PROFESSORA 9, 2014) Veio pra ajudar, claro, que para medir como que está a aprendizagem dos alunos (PROFESSORA 10, 2014).</p>
---------------------------	---

Quadro elaborado pela pesquisadora, dados coletados das entrevistas (2014).

Consideramos que, diante das falas das educadoras não há, de fato, elementos que caracterizem conhecimento da política do IDEB, como foi organizada e estruturada, quais seus fundamentos e proposições. No entanto, há uma compreensão: foi algo que veio para a escola objetivando **medir, quantificar, avaliar, resultado**, a qualidade da educação no Brasil. Poucas entrevistadas concebem o IDEB como uma política que apresenta elementos para melhorar a educação e ou a aprendizagem.

No entanto, a percepção apreendida nas entrevistas foi que não houve esclarecimentos, muito menos estudos sobre tais políticas, suas possibilidades e impactos na realidade escolar.

Comprovamos tais aspectos na medida em que todas as entrevistadas afirmam conhecer as avaliações em larga escala de forma superficial. No entanto, consideramos que sobre a forma de apresentação dos resultados há clareza, bem como sobre a forma de classificação, ranqueamento das escolas.

3.2 O IDEB: a classificação das escolas pelo processo de avaliação

A influência que os meios de comunicação em massa estão exercendo sobre a divulgação dos resultados do IDEB é um fato que não podemos ignorar. Precisamos refletir criticamente sobre o impacto que tal processo vem causando nas redes de ensino, característica desse sistema de avaliação, controle e responsabilização⁸⁶, como também sua projeção e apreensão pela sociedade em geral.

A exaltação da classificação das escolas e seu desempenho apresentados como mérito sendo a melhor ou a pior escola com destaques em notícias repercutem em todo o país. Vejamos alguns exemplos, divulgados na mídia, em jornais e também na Internet, uma ferramenta de pesquisa das mais utilizada no país.

Saibam quais são as melhores escolas públicas do país; Escola Estadual Duque de Caxias tem a maior nota do Ideb; Minas lidera ranking do ensino fundamental no país no Ideb; RJ sobe 11 posições no Ideb e tem a terceira melhor nota, G1 - Colégio no Recife tira nota mais alta do Brasil no Ideb; Cinco escolas de Curitiba estão entre as 15 melhores do país pela avaliação do Ideb (GOOGLE, online⁸⁷).

Chamamos a atenção para as palavras que identificam à exaltação do processo de classificação, são elas: melhores escolas, maior nota, posição, nota mais alta, melhores do país. Consideramos que esta realidade apresentada pela mídia em todo o país tem contribuído significativamente como uma excelente propaganda, inserindo esse *éthos* de valor na sociedade.

Dessa forma, demonstramos, mesmo que sucintamente, como a questão da classificação e a divulgação dos resultados vêm sendo noticiada em diferentes regiões do país. Posteriormente, fez-se necessário esclarecer como o resultado do IDEB é apropriado pela mídia local e também divulgado no site oficial das Prefeituras

⁸⁶ Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as "distorções" de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p.383).

⁸⁷ https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl

Municipais, enfocando especificamente a de Francisco Beltrão.

Faz-se pertinente deixar claro que tais divulgações referem-se aos períodos entre os anos de 2007 a 2013. De antemão, salientamos que a concepção observada em nosso município não difere das demais regiões do país. Ou seja, há consenso em relação à valorização da aferição e representação de qualidade a partir da mensuração dos resultados e da classificação das escolas.

Quando, em 2007, foi divulgado pela mídia local⁸⁸ o quadro de classificação das escolas da rede municipal e explicitação do ranqueamento, nos anos seguintes o que se destacou foi à subida no ranking em praticamente todas as escolas. “Só no último biênio 2008/2009, subiu – (o município) – 0,7 no Ideb, o que é considerado um avanço fantástico, levando-se em conta a heterogeneidade da rede municipal”; Jornal de Beltrão, (2010). O fato mais importante, [...] é a melhora dos números, ano a ano. “Gradativamente, nossas escolas têm melhorado e mostrado que com trabalho em equipe (professores, funcionários, pais e alunos) é possível alcançar uma nova educação”.

Segundo noticiado na imprensa (2011), o resultado indica um grande avanço da educação no município e a média 5,9 veio quatro anos antes do estipulado, conforme divulgado pelo Jornal Aqui Sudoeste (2013). A maioria das escolas beltronenses está com a nota do IDEB acima da meta. Tal afirmação comprova-se pelo que foi divulgado no site da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão (2014).

Nove escolas municipais de Francisco Beltrão estão com as notas do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) acima da meta estabelecida. Outros oito estabelecimentos ainda não alcançaram a projeção estipulada para 2013 e dois não têm a média da Prova Brasil. Entre as escolas do município, três têm nota abaixo de 5,0, cinco estão acima de 5,0, seis acima de 6,0 e três figuram com notas acima de 7,0: Maria Basso Delani, Rubens Amélio Bonatto e XV de Outubro. **Ao menos três escolas tiveram aumento da nota em relação à avaliação de 2011 (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, grifo nosso).**

Os resultados do ano letivo de 2013 foram divulgados no começo do mês de setembro de 2014, causando impacto imediato na mídia, no site oficial Todos Compromisso pela Educação⁸⁹ e entre todos os que se interessam por tais resultados. Ou seja, a referida qualidade causou repercussão e a indignação é que o índice baixou em

⁸⁸ Por mídia local nos referimos aos jornais, entre os quais, o de maior circulação: O jornal de Beltrão, considerado conservador e aliado a política burguesa.

⁸⁹ A taxa de 2013 é menor do que registrada em 2011, quando 77,7% (4.060 municípios) superaram as metas. Naquele ano, o INEP calculou o IDEB de 5.222 cidades, número pouco inferior ao de 2013 (COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

nível de país, conseqüentemente, os discursos se fortaleceram destacando a má “qualidade” e, às que se sobressaíram na classificação sobraram destaques e elogios. Destacamos que a decepção perante os resultados é apresentada pela expressão na citação acima, ao menos.

Concebemos que a valorização a partir da classificação extrapola as fronteiras de nosso município, passa longe de ser um fato local e pontual. Consideramos que primeiramente o índice funciona como forma de premiação (insumo), tem suas estatísticas⁹⁰ projetadas em longo prazo para todo o sistema de educação fundamental brasileiro, como já demonstramos no capítulo anterior. Porém, para a imprensa e em algumas falas dos gestores o IDEB é, sim, um parâmetro de qualidade. Não é para menos, a qualidade proclamada em rede nacional tem sido constantemente apresentada por uma ampla cobertura de propaganda e publicidade, questão que influencia a opinião pública.

Contrapomos a valorização do IDEB como qualidade e como mecanismo de classificação, pois esse índice é caracterizado como uma política de responsabilização dos professores perante o baixo resultado, abrindo espaço para questionamento sobre a qualidade da educação pública e a necessidade de intervenção do sistema privado, segundo o Estado, para melhor gerir as escolas públicas. Tal realidade é apresentada por Evangelista e Leher (2012, p.12).

Os resultados desses exames também são cinicamente utilizados para convencer a população de que a educação pública é de má qualidade exatamente porque os professores não se responsabilizam pelos resultados de seu trabalho e, ainda, em decorrência do fato de que a escola pública, como todos os níveis do Estado, padece do mal crônico da gestão incompetente, uma das raízes axiais que determinariam os baixos índices de avaliação das escolas públicas. O neogerencialismo que invadiu o Estado e a escola abre caminho para a intervenção de grupos privados nos sistemas públicos de ensino, supostamente portadores da varinha de condão cujo toque conduzirá a educação à “boa qualidade”, afinal, os empresários sabem buscar resultados!

Os apontamentos sobre a valorização do resultado, no caso o IDEB, o ranqueamento, a classificação, a meritocracia e a forma como há uma persuasão para o consenso, responsabilização e autogestão estão presentes na realidade das escolas. Vejamos o que dizem os gestores e coordenadores: “existe uma preocupação com a não

⁹⁰Parte matemática que trata da coleta, organização e análise de dados numéricos relativos a uma população, ou a um conjunto de seres ou quaisquer fato. Conjunto de dados numéricos relativos a um fato social (XIMENES, 2002, p. 372-373).

reprovação para não baixar a nota do IDEB e não cair na classificação municipal, então a aprovação não é pelo que o aluno sabe” (GESTORA 1, 2014). “Aqui na escola a nossa nota do IDEB é [...], consideramos boa, mas poderia ser ainda melhor, pelo nível de nossas crianças, pelo trabalho desenvolvido no 5º ano”. (GESTORA 3, 2014).

Comprovando nossa argumentação, é interessante analisar o que a gestora 5 relata.

Eu vejo assim, nossa escola estava em 3º lugar no IDEB em determinado ano, o que nos deu maior responsabilidade. No outro ano, nós ficamos bem abaixo, também nos deu mais responsabilidade pra correr atrás, porque você quer que a sua instituição seja bem vista, você quer que os seus alunos aprendam e eu quero que os pais estejam satisfeitos, mas também eu preciso me preocupar para que essa satisfação seja real, que o aluno esteja realmente aprendendo, pois ele - o aluno - tem de mostrar que ele aprende. O professor está interessado que todos os alunos que ele tem na sala de aula aprendam e assim, se sente satisfeito com o resultado (GESTORA 5, 2014).

Ainda ressaltamos que houve aumento na procura por vagas nas escolas municipais com melhores resultados no IDEB: “os pais procuram matricular seus filhos aqui, devido à nota do IDEB. A sociedade em geral valoriza tal resultado, representação da qualidade ” (COORD. 2, 2014).

Também observamos que algumas das entrevistadas possuem clareza de que existe uma lógica no que se refere à política do IDEB, pois destacam que: “procuramos não trabalhar na lógica do IDEB, mas perante o MEC e perante a sociedade nós somos tabulados por notas” (GESTORA, 6, 2014). Já, para a Coordenadora 5, quando se trata do IDEB “... é uma questão duvidosa, se trabalha com números, resultados, estatísticas, isso é o que o município visualiza. Os números são só estatísticos. No entanto, precisamos ver uma série de questões que norteiam esse resultado”. (COORD 5, 2014).

As preocupações apresentadas pelas educadoras entrevistadas são bem representadas, demonstram que no campo das contradições, existe a política do IDEB e sua representação reguladora e educadora. No entanto, há uma percepção de que é preciso conhecer mais sobre o índice e as questões que norteiam tal resultado.

Neste sentido, Luiz Carlos de Freitas em um texto⁹¹ apresentado em seu Blog: Avaliação Educacional, critica o sucesso demarcado a partir de um resultado.

[...], às ilusões matemáticas deveríamos acrescentar certas “ilusões” estatísticas. E seria muito bom que os gestores soubessem dos limites confessos da matemática e da estatística para que se encantassem

⁹¹ Ilusões matemáticas (e estatísticas)

menos com as previsões destas em fenômenos complexos e inglórios como “prever o sucesso futuro de um estudante a partir de um teste” ou “estimar o grau de sucesso esperado para uma escola no próximo ano”, ou ainda “definir o bônus de mérito que será pago aos professores levando em conta o nível sócio econômico do aluno e seu desempenho”, ou “estimar a competência do professor a partir do desempenho do aluno” e indagassem mais sobre a saúde das previsões estatísticas com as quais convivem em tempos de responsabilização (FREITAS, 2015, s/p).

Com noções que convergem e com as análises de Freitas, pode-se direcionar para algumas questões que precisam ser compreendidas, conforme apontou a coordenadora. Que política é essa, o que é o IDEB, há proposições para com os resultados e tais resultados dão conta de aferir a realidade em que a escola e seus sujeitos estão inseridos, são alguns de seus questionamentos.

Nesse contexto, destacamos as reflexões sobre monitoramento, classificação, política de descentralização, financiamento, avaliação e busca por resultados, apresentadas por Werle (2010, p.34).

[...], o monitoramento dos sistemas de ensino é um fenômeno mundial. As diferentes modalidades de avaliação em larga escala praticadas no sistema educacional brasileiro acompanham um discurso de ênfase na qualidade (pressão por informação, entender o problema e orientar soluções), política de descentralização (redefinição do papel do Estado e do poder central; reorientação do financiamento e da alocação de recursos), avaliação do produto, resultados e discursos de atendimento a pressão social (tornar público o desempenho dos sistemas escolares, transparência) (WERLE, 2010, p.34).

As avaliações do SAEB-IDEB são recheadas de ideologia, exatamente como descreve a autora, por isso nossa preocupação em enfatizar o discurso que exalta, classifica e nivela a partir de um parâmetro, aferindo genericamente a todas as escolas e ao mesmo tempo responsabilizando-as individualmente por seus resultados.

Concomitantemente o resultado classificatório está contribuindo ainda mais para um verdadeiro *apatheid*⁹² educacional, conforme aponta Freitas (2007, p. 969).

Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres. As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola.

⁹² Avaliação Educacional: regulação e emancipação. Autor Almerindo Janela Afonso.

O IDEB como política de avaliação, então, vem cumprindo muito bem sua função diante de um Estado Educador e avaliador, de um sistema educacional brasileiro e de um projeto amplo de sociedade e formação dos sujeitos oriundos da escola pública. Um efeito imediato é a credibilidade às escolas a partir de seus *scores*, contribuindo ainda mais para divisão das classes sociais e aquisição de conhecimentos considerados de alta complexidade ou básicos para o operador da fábrica. Um contingente formado para o mercado, pensado e preparados em longo prazo, pela escola, desde a educação básica anos iniciais.

As escolas estão competitivas e individualistas; mostrar o resultado passou a ser um mecanismo para aliviar a pressão da própria política do IDEB e de status social. Por isso, é preciso conhecer, analisar e construir coletivamente meios para sair dessas amarras.

Portanto, conhecer é preciso. Indagar para que realmente serve tal processo de classificação a partir da avaliação, mas cabe, inicialmente aos gestores municipais e das escolas, a organização para formação a partir das dificuldades relatadas pelas educadoras entrevistadas e perceberem que algo precisa ser feito para compreender, analisar e diante de tal política, conseguir olhar para a escola por sua essência e não pelo resultado que produz quantitativamente o IDEB. Segundo Freitas (2015, s/p), se

o gestor bem intencionado e o cidadão comum conhecessem “a cozinha onde estes dados e cálculos muitas vezes são realizados”, teriam um pouco mais de cuidado ao aceitar as previsões. Indagariam mais sobre a saúde das informações ou, pelo menos, pelos estudos que contrariam as previsões.

Então, quando tratamos da classificação das escolas pelo resultado do IDEB, objetivamos criar indagações, provocar e causar questionamentos sobre tal política.

Conforme afirmamos no capítulo anterior, o fracasso⁹³ apresentado por Luiz Carlos de Freitas já está sendo mencionado em vários países, inclusive nos EUA. É tempo de começar a refletir diante de tal contexto.

3.3 O IDEB e Qualidade: Impressões e Expressões das educadoras

Quando nos remetemos às educadoras e suas impressões e expressões sobre o

⁹³ Acessar: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/02/07/desmistificando-rankings-internacionais/>

IDEB, consideramos caracterizar gestores, coordenadores e professores. Para tanto, empregamos conceitos já pesquisados e divulgados no Livro Avaliação em Larga escala: foco na escola⁹⁴, bem como os dados apresentados nessa obra justamente por apresentarem elementos sobre a avaliação em larga escala em outros espaços escolares localizados no Rio Grande do Sul.

Tais estudos desenvolvidos através do Projeto Gestão Democrática e a Qualidade da Educação Básica acrescentam a dinâmica dialética nas práticas escolares em relação a avaliação em larga escala e permitem afirmar que para além do consenso, existem práticas de resistência quando o gestor é caracterizado e atua efetivamente a partir dos princípios da gestão democrática, quando o coordenador se apropria do seu papel mediador frente à política do IDEB e, finalmente, chegamos nos atores principais desse processo: os professores, haja vista que sua formação propicia olhar para além da política, percebendo que há possibilidades de enfrentamento quando todos os segmentos da escola focam no ensino e na aprendizagem com base na ação-reflexão-ação.

3.3.1 Gestoras, Coordenadoras e a Qualidade: Gestão democrática ou gerenciadoras de resultados?

Frente ao já exposto, apresentamos duas vertentes para a identificação do Gestor escolar e suas percepções sobre a qualidade da Educação, assim, destacamos o papel do gestor no contexto escolar, suas ações frente à qualidade do ensino – a partir da concepção da gestão democrática ou como gerenciador dos resultados –bem como a ações diante das avaliações em larga escala, processos e resultados.

Ao empregar o termo ”gestão democrática na escola” reportamo-nos à perspectiva emancipatória da qual faz parte a luta de educadores, os movimentos sociais organizados em defesa de uma educação pública de qualidade e uma educação comprometida com a transformação social. (...) (KOETZ, 2010, p.163).

Considerando tal perspectiva como questão democrática, qual seria o papel do gestor em relação à totalidade escolar e aos processos que conduzem as práticas administrativas e pedagógicas na escola? Segundo Koetz (2010), o gestor, antes de tudo, é um educador e a gestão escolar é um espaço de construção individual e coletiva, processo rico em experiências para a construção da aprendizagem em seu conjunto,

⁹⁴ Projeto desenvolvido por docentes e discentes do programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em interação com dirigentes e professores da escola básica e especialistas de sistemas municipais de ensino, sob a coordenação de Flávia Obino

construção democrática.

Sendo assim, consideramos ser necessário conhecer a fundo as políticas para a educação, principalmente quando se trata de avaliação. Pois, como constatamos na política e nas práticas escolares, tal processo tem importante influência na construção do ensino/aprendizagem.

O gestor na perspectiva democrática deve ser capaz de conduzir os processos escolares na direção da construção do partilhamento do poder, das tomadas de decisões, da organização e mobilização da comunidade escolar. Assume, assim, uma postura capaz de influenciar e inspirar os grupos a se unirem em ações conjuntas, criando novas relações entre diferentes segmentos que compõem o coletivo da escola (KOETZ, 2010. 166).

Quando falamos em qualidade educacional na perspectiva de emancipação, ao gestor cabe o papel de mediar, apontar meios para realizar discussões e conciliar os interesses a favor daqueles que estão diretamente envolvidos com a escola e em todos os seguimentos (coordenadores, professores, funcionários técnicos administrativos, alunos, pais, comunidade em geral). Caso contrário, o gestor se caracteriza e representa o gerencialismo empresarial.

Como apontado por Koetz (2010, p. 167), “nessa perspectiva do gerencialismo o objetivo da gestão é aumentar a eficiência e eficácia das escolas, fatores estes expressos nos indicadores de desempenho ou de resultados, tais como: controles estatísticos, sistemas avaliativos, ranqueamento”.

Assim sendo, a política do IDEB e a qualidade da educação serão analisadas e comprometidas a partir da realidade em que estão inseridas. Já, para Machado (2007) é preciso ter cautela quando deflagramos a qualidade da educação somente com base nos dados apresentados pelas avaliações e seus resultados. Pois, as análises dos resultados de processos de avaliação costumam apresentar incertezas e inseguranças para uma interpretação racional e essencial para com todo o processo.

Tais questões provocam impressões nos sujeitos da escola, por isso, buscamos analisar quais as representações dos sujeitos referentes ao IDEB e à qualidade na perspectiva das 24 entrevistadas. Para melhor apreensão, fizemos a seguinte pergunta: IDEB representa qualidade?

O referido questionamento apresenta ponto forte na análise dessa pesquisa, por isso apresentamos suas impressões e expressões a partir da classificação de respostas que categorizaram o que se compreende de qualidade a partir do IDEB. Primeiramente, classificamos para quantos gestores, coordenadores e professores o IDEB se apresenta

como qualidade e para quantos não representa qualidade, mas sim, define como parte da qualidade.

Tais representações foram estabelecidas nas falas das educadoras sobre o IDEB e a qualidade do ensino. Observamos respostas com elementos que categorizam consenso, resistências e algumas indicam parte da qualidade ou um contexto parcial da realidade.

As entrevistas também revelaram exposições que merecem destaques, haja vista que a qualidade referida por algumas das entrevistadas apresentam elementos ideológicos concomitante com a representação do MEC.

O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP (BRASIL, MEC, 2015).

No campo da política do IDEB e da qualidade, as representações materializadas na fala das educadoras entrevistadas apresentam um parâmetro da realidade escolar que apresenta consenso e também resistências com tal índice e a referida qualidade. Vejamos as representações das entrevistadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - O IDEB e a qualidade da Educação: percepções das educadoras entrevistadas.

O IDEB e a Qualidade da educação	
Gestoras	<p>Para os professores compromissados não mudou nada, , porque queriam atingir a qualidade antes e depois continuaram. Para alguns, aumentou a preocupação, porque tem que apresentar uma boa nota, não devia ser pela nota, devia ser pela qualidade. Mas se a nota caiu no IDEB, vamos nos esforçar(GESTORA 1, 2014).</p> <p>Não, ele não consegue, não mostra a realidade, temos alunos com o atendimento especial, de classe especial e essas avaliações elas vem iguais para todos os alunos[...]. Algumas escolas de periferia, mais carentes têm alunos com um pouco mais de dificuldade, de compreensão, isso IDEB não avalia (GESTORA 2, 2014).</p> <p>A qualidade é mostrada em partes(GESTORA 3, 2014).</p> <p>Quando eu falo de IDEB, considero que o mesmo esteja atrelado à reprovação e precisa ser entendido assim: que os alunos não deram conta de algumas capacidades, de algumas competências, então precisam ser reprovados. Quando se trata da evasão escolar não gostamos de admitir que nossas aulas estejam na “mesmice”, o professor não faz nada diferente, a escola não é atrativa, que o pai não participa e que estes são alguns dos fatores que acabam ocasionando a evasão escolar.</p>

	<p>Em relação à Prova Brasil, é a aprendizagem do aluno, em si. Se ele lê, interpreta, resolve as quatro operações e se tem uma visão de mundo, tem o IDEB (GESTORA 4, 2014).</p> <p>Criou-se um mecanismo que avalia todo o sistema educacional brasileiro. “A qualidade melhorou, mas ainda precisa melhorar muito” (GESTORA 5, 2014).</p> <p>Não representa qualidade. O aluno praticamente não expõe as ideias dele, ele vem simplesmente para relatar: é isso ou é aquilo(GESTORA 6, 2014).</p> <p>Não tem como uma avaliação externa mensurar os conteúdos que trabalhamos com os alunos, não há como avaliar de forma objetiva e exata tal complexidade. (GESTORA 7, 2014)</p> <p>O IDEB, ele não é um instrumento eficaz para dimensionar a qualidade. Na verdade ele é um instrumento, justamente, de controle, ele vem para discutir, para verificar essa aprendizagem, aquilo que está acontecendo e ele tem muitas falhas. É muito claro que ele (IDEB), está posto pra atender uma demanda do mercado porque ele centraliza na Matemática e no Português, ele não tem o foco na construção do conhecimento na sua totalidade, em todas as suas disciplinas que elas são importantes. E outra, o que a gente percebe que ao longo dos anos foi se dando uma ênfase muito grande, as escolas absorveram, incorporaram esta política, de intensificar as ações sobre o Português e a Matemática(GESTORA 8, 2014).</p>
<p>Coordenadoras</p>	<p>As avaliações que vem, servem para nós refletirmos a prática , e mudá-la. Se o aluno não vai muito bem, quer dizer que a qualidade não está muito boa, então, a gente tem que repensar e de repente, voltar algumas coisas na prática e pra que o resultado seja melhor. Então, quanto a isso, eu acho que vem somar (COORDENADORA, 1, 2014).</p> <p>Tem, até aqui na escola, casos de pais que vieram matricular devido à nota do IDEB. Mas, 100% ela não mostra a realidade local. No entanto, o IDEB, é o mecanismo que vai mostrar a qualidade da escola. Tem anos que a nossa eleva, tem anos que a nossa abaixa (COORDENADORA, 2, 2014).</p> <p>Na verdade, é, a melhoria na educação vai muito além de fazer “provinhas”. Começa, desde a valorização do professor em ter um salário digno, condições de trabalho decentes, estrutura escolar, né, professores qualificados, é, e uma proposta de trabalho que dê conta disso, que dê conta e que dê resultados (SILÊNCIO) (COORDENADORA, 3, 2014).</p> <p>A realidade da escola é cheia de pontos de interrogações. Entre a formação teórica e a prática, como trabalhar realmente, é uma questão muito diferente, muito longe uma da outra. Então, assim, acabamos nos perguntando: “O que eu estou fazendo aqui?”. Muitas vezes, porque você tem que trabalhar para além da sua função de educador, você tem que trabalhar todas as outras questões familiares que são crianças que ficam abandonadas, à mercê da sociedade, são crianças que muitas vezes não têm o que comer e a gente sabe que tudo isso influencia e que lá no “finalzinho” do resultado do IDEB, que</p>

	<p>são números, eles não contam isso. Ninguém sabe o porquê ter ocorrido aquele resultado. Então, nós que estamos assim, na sala de aula e frente à coordenação nesse tempo, nós passamos a conhecer muitas coisas das famílias, que não se tem... ou seja, não tínhamos nem ideia que estivesse acontecendo (COORDENADORA 4, 2014).</p> <p>Eu acredito assim, que, que depende muito do professor, a melhoria da educação se dá se o professor, ele, se ele vai seguir aquelas, os indicadores que estão lá ou não, porque assim, as melhorias na sala de aula, eu não vejo amplo, o amplo (COORDENADORA 5,2014).</p> <p>A partir do IDEB a gente sentiu que as professoras começaram a buscar mais, se interessar mais, observar os indicadores, pois é importante ter os indicadores e trabalhar em cima deles e eu vejo isso como ponto positivo. Os professores ficaram mais estimulados. Nesse sentido eu acho que valeu a pena, que é importante, mas não pra medir os alunos, e sim pra medir o professor, que incentivou na verdade. Pelo menos, os nossos professores foram incentivados e se sentiram motivados a trabalharem pra ver um resultado e o que a gente deseja: que a meta da escola é que o aluno aprenda, saia e que, principalmente no 5º ano, que os nossos alunos saiam daqui lendo, escrevendo, interpretando e compreendendo. A gente tem que pensar na qualidade do ensino da nossa escola. Então, se tem que reprovar, vai reprovar e a gente assim, às vezes, até fica na dúvida: vamos passar porque na... na... na próxima etapa do Ensino Fundamental tem mais (COORDENADORA 6, 2014).</p>
<p>Professoras</p>	<p>O que eu conheço do IDEB é que ele é um índice pra medir a qualidade da educação a nível nacional (PROFESSORA 1, 2014).</p> <p>Hoje em dia nós não temos mais quase evasão. Reprovação, é o mínimo possível, talvez já ajude a reprovar menos pensando (PROFESSORA 2, 2014).</p> <p>Sim, representa qualidade. Houve aproximação escola /família, a valorização dos profissionais para desempenhar melhor sua função e realizar um trabalho de qualidade, o atendimento aos alunos com dificuldades, a conscientização dos professores para o trabalho coletivo (PROFESSORA 3, 2014).</p> <p>Dentro do município todas as escolas irão fazer a mesma prova. No entanto, as realidades são diversas. A escola recebeu mais alunos de fora ou tem mais alunos avaliados (deficiências), vai ter diferença no resultado. A nossa escola, na qual, grande maioria de alunos tem históricos de risco, que passam fome, tem a questão da marginalidade dentro de casa, tem a questão do uso de drogas, de álcool por irmão, por pais (PROFESSORA 4, 2014).</p> <p>Aquilo é uma “provinha” com perguntas , não representa qualidade. As vezes, você não sabe nem realmente como que é (DÚVUDA, LEGITIMIDADE), se é, tão levado a sério assim, a gente observa assim, que há uma DISPUTA (VOZ COM MAIS</p>

	<p>ÊNFASE) entre as escolas, porque me passou a ser (RISOS), eu vejo (RISOS), competição, realmente é uma disputa entre as escolas (PROFESSORA 5, 2014).</p> <p>O IDEB tem melhorado a questão de evasão e reprovação, visto que conforme dados, houve diminuição No entanto, a declara que não é um assunto que costuma se inteirar. “o IDEB tem melhorado a questão de evasão e reprovação, visto que conforme dados, houve diminuição No entanto, a declara que não é um assunto que costuma se inteirar” (PROFESSORA 6, 2014).</p> <p>Eu acredito que a partir do resultado do IDEB, serão tomadas medidas para melhorar a qualidade do ensino, não é à toa que eles estabeleceram esse índice. Ficamos sabendo que algumas escolas tiveram intervenções⁹⁵ por conta do índice baixo, portanto eles estão investindo, não é só para saber como elas estão. Eles querem melhorar a educação no país (PROFESSORA 7, 2014).</p> <p>Sinceramente não estou vendo melhoria nenhuma na questão de qualidade. A qualidade da educação está muito abaixo. Os profissionais que estão vindo não estão preparados. Há uma falta de vontade da parte deles também, dos que estão iniciando, eles pensam que é chegar aqui na escola e está tudo bonitinho, tudo prontinho, tudo certo, não. As crianças estão vindo de núcleos desestruturados-família. Então, assim, as famílias estão jogando a responsabilidade toda para escola (PROFESSORA 8, 2014).</p> <p>Não, porque eu vejo assim a preocupação no trabalho da gente, seguimos à proposta, aquilo que nós temos de experiências de anos anteriores e aquilo que vai ser cobrado, lá no Português, leitura e interpretação, Português e Matemática também porque se ele saber ler, saber interpretar. A gente trabalha com os alunos, tentando prepará-los para isso, né, mas lá no fundo, quando vai ser cobrado isso, daí a gente vai ver que aquilo na verdade é para atingir o que eles querem (NÃO FALA QUEM SÃO ELES- MEC – INEP) (PROFESSORA 9, 2014).</p> <p>Em termos de garantir o aluno na escola, melhorou. A evasão é bem pouca, é um caso ou outro, tem escolas que é bem mais. E, antigamente, quando eu comecei há 20 anos, a evasão era muito maior, a reprovação era muito maior, a repetência (PROFESSORA 10, 2014).</p>
--	---

Quadro elaborado pela pesquisadora, dados coletados das entrevistas (2014).

⁹⁵ Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma

As representações das educadoras entrevistadas apresentam pontos de questionamento, de inquietação, que para nós caracterizam-se como desabafo, pois apresentam em sua fala a dialeticidade no campo da realidade escolar, as contradições em relação à distância entre teoria, prática e a realidade que assola o espaço escolar e a forma como as avaliações em larga escala estão sendo introduzidas e assimiladas no contexto escolar. Ressalta as especificidades das crianças e das famílias, questões que o IDEB não teria com aferir, pois são subjetivas e, ao mesmo tempo, parte da realidade social em que a escola está inserida. Tais angústias estavam presentes na fala e no olhar da entrevistada ao destacar que, muitas vezes, as crianças não têm o que comer e/ou são vítimas de violências simbólicas e físicas.

Por isso, quando abordamos a questão da qualidade manifestaram seu descontentamento para com a mensuração a partir do IDEB, pois quando se trata da realidade há questões que perpassam os números.

No campo da contradição apresentaram que quando observam as questões que embasam a fórmula de cálculo do IDEB, no caso do fluxo, a evasão e a reprovação diminuíram significativamente.

Constatamos que aos olhos das políticas sociais, o IDEB vem atendendo aos quesitos de inserção e manutenção das crianças na escola. No entanto, qualidade não significa quantidade e aprovação massificada. No entanto, o resultado final acaba apenas na manutenção e classificação dos alunos, suas diferentes realidades sociais, culturais, econômicas, políticas, ficam a parte.

Podemos apontar pontos positivos na medida em que os indicadores são importantes e contribuem para a melhoria do quadro educacional e tal afirmativa embasa-se em Freitas (2007, p.922).

[...] os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas [...].

O supracitado autor apresenta a importância de os indicadores partirem da realidade significativa da escola, de uma construção social, mas em dados coletados em uma das entrevistas, tal prática está longe de acontecer. A professora relata sua angústia no que se refere à realidade de alguns alunos, pois estes acabam por baixar o IDEB, o

que justifica questões do fluxo e aprendizagem.

As aflições e angústias diante da falta de consideração com os sujeitos da escola quando se aplicam tais avaliações, quando se impõem práticas avaliativas como provas para aferir a aprendizagem em escala - sem considerar as especificidades, as contradições e a dialeticidade que se estabelecem no interior das escolas, das salas de aula e ainda a individualidade dos alunos - ficam perceptíveis. E ainda, reconhecemos, mesmo que empiricamente, a função mercadológica na fundamentação do IDEB. No entanto, não deixa de ter seu valor.

Destacamos, ainda, que os Estados foram obrigados a se inscreverem no programa de formação do MEC – PACTO, conseqüentemente municípios e escolas, pois tal pacto está atrelado diretamente ao financiamento, conforme consta na portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, publicada no DOU (nº 129, 2012, pg.23).

Art. 4º Os entes governamentais **que aderirem** ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino **poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC**, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para implementação dos mesmos [...].

Art. 13. Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - **aderir** ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - **promover a participação das escolas** de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - **aplicar a Provinha Brasil** em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico (**grifo nosso**).

Os relatos e angústias de professoras se justificam quanto à forma que as avaliações externas chegam até as escolas e a formação que ela relata ser obrigada a fazer, pois encontramos na regulamentação do PACTO elementos que justificam a imposição para a adesão dessa formação. Aos estados, municípios e escolas não sobram alternativas quando as amarras estão diretamente ligadas ao financiamento e ao PDDE⁹⁶.

6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007, Regulamenta o Plano de metas compromisso Todos pela Educação)

⁹⁶ O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica (BRASIL, FNDE, 2015).

3.4 O IDEB: impactos na prática pedagógica das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão: consensos e/ou resistências

O debate sobre a qualidade da educação vinculada ao resultado do IDEB carece abordagem sobre autonomia, planejamento, materialização do trabalho do professor perante os conteúdos trabalhados e qual a função da ênfase em determinadas áreas do conhecimento, em específico Português e Matemática.

Inicialmente, abordaremos a autonomia reconhecendo que ao entrevistarmos os sujeitos da escola, conversamos sobre autonomia e que tal conceito foi enfatizado a partir da responsabilização. Tal afirmação justifica-se porque a maioria relacionou autonomia à gestão da escola e autogestão, apontando para si a responsabilidade sobre a forma de organizar a escola para as avaliações externas – Prova Brasil - mais especificamente o caso das gestoras e coordenadoras.

Quando questionamos as professoras, remetem-se à autonomia como metodologias, espaço e tempo para trabalhar os conteúdos determinados pelo currículo e enfatizam o uso das matrizes de referência como aporte de suma importância quando se trata de ensinar/preparar o aluno para fazer a Prova Brasil. Tais questões se materializam nos apontamentos apreendidos nas entrevistas, tendo como referência 100 dias letivos e quanto destes são destinados para as áreas aferidas na Prova Brasil, representados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Espaço e tempo destinados à Língua Portuguesa e Matemática, segundo as professoras entrevistadas.

Espaço e tempo destinados à Língua Portuguesa e Matemática- referência 100 dias letivos	
Professoras	(SILÊNCIO). Na verdade, no meu planejamento, todos os dias eu trabalho Língua Portuguesa e Matemática (PROFESSORA 1, 2014) (VOZ BAIXA) Nossa! Bem mais, deixa eu ver. Em 100 dias, quanto seria Matemática e Português? Nunca pensei nisso (RISADA), digamos 50%, mais, talvez. Entre os dois, né? (MUITO INDECISA). Eu acho que bem mais que 50 uns 60%, digamos né. (SILÊNCIO)(...), Nós colocamos assim, é, são as séries iniciais, eu acho que o aluno precisa ter essa base: Português, a leitura, a alfabetização e a compreensão...Não que quando trabalha as outras, com as outras não tenha que ter compreensão, mas eu acho que tem mais oportunidade mais pra frente do 6 ^a ano em diante, de ler, de aprender, de trabalhar História, de trabalhar Geografia, de trabalhar outras coisas. E agora a gente dá mais, geralmente a gente dá mais atenção pra parte de Português, por isso (PROFESSORA 2, 2014). Trabalho português e matemática todos os dias, para dar ao

	<p>aluno a sustentabilidade e possibilidade de compreensão do mundo ao qual ele está inserido (PROFESSORA 3,2014).</p> <p>O enfoque maior na verdade, pode ser 75% é Português e Matemática, entende? E que 25%, mas não só 25% porque vai estar dentro do Português e Matemática, mas pode dizer que 25% é de História, Geografia e Ciências, a gente não deixa de trabalhar, mas não dá um enfoque tão grande (PROFESSORA, 4, 2014)</p> <p>Olha, assim, mais ou menos, um, um dia por semana cada disciplina trabalhamos Ciências, História, Geografia, e outro para Arte, Educação Física e Inglês. Claro que o Português e a Matemática se trabalha mais, também atrelamos com as outra disciplinas (PROFESSORA 5, 2014).</p> <p>(SILÊNCIO). Eu acho que uns 80%. Porque eu vejo mais necessidade, de quando se trabalha a Língua Portuguesa, a gente percebe que ele tem mais dificuldade. Aí, eu digo assim: o aluno não sabe interpretar, tem dificuldade de interpretação, na escrita. Então, a gente envolve a produção de texto, a produção escrita. E Matemática, não tem raciocínio, precisa desenvolver (PROFESSORA 6, 2014).</p> <p>Levando em conta que eu trabalho História, Geografia e outras disciplinas, Ciências, exploramos português e matemática, eu diria que 80%, 80 aulas de 100 (PROFESSORA 7, 2014).</p> <p>Nossa, eu vou ser bem sincera, uns 80% são destinados para Português e Matemática, Depois eles aprendem lá pra frente essa parte de História Ciências e Geografia. Antigamente olhávamos para os alunos e afirmávamos como são bons e isso, porque eles estavam preparados. Hoje em dia, a gente só ouve reclamação, então a gente fica muito frustrada porque você não consegue fazer tudo. Porque eles vêm com muita dificuldade lá da base, a criança tem três anos para se alfabetizar, que absurdo, três anos pra uma criança se alfabetizar! (Voz em tom mais alto) (PROFESSORA 8, 2014, grifo nosso).</p> <p>Então, assim, é, Português e Matemática eu vou trabalhar todos os dias. Considerando que, História, Geografia, Ciências, é, uma aula por semana (Professora 9, 2014).</p> <p>Olha que eu acho que uns 70, 75%, digamos assim, eu nunca pensei nessa forma de mensurar um tempo, foi a primeira vez. Sempre foi assim, se priorizou tanto o Português e a Matemática, por causa da importância. Mas, certamente, depois que vieram as “provinhas” e tal, muito mais[...] muito mais (PROFESSORA 10, 2014, grifo nosso).</p>
--	---

Quadro elaborado pela pesquisadora, dados coletados das entrevistas (2014).

Consideramos que quando se trata de preparar o aluno do 5º ano para a realização da Prova Brasil nos deparamos, sim, com um treinamento intensivo, conforme veremos em relatos e nos gráficos das disciplinas trabalhadas durante o ano letivo registradas nos cadernos. Fica perceptível a disparidade entre as disciplinas que caracterizam um conceito já explicado de pragmatismo e racionalidade instrumental, as

quais ocupam maior tempo/espço no currículo de todas as escolas pesquisadas do município.

Também apresentaremos algumas reflexões sobre concepção e ação dos sujeitos da escola quando se trata da organização pedagógica e das influências que o IDEB vem exercendo sobre as mesmas. Primeiramente enfatizamos que quando questionamos sobre a autonomia no trabalho e na organização da escola, do trabalho pedagógico e do planejamento, 100% das educadoras apontam ter autonomia para organizar metodologicamente o seu trabalho. No entanto, para a reorganização curricular está longe se ter autonomia, ao que nos parece, as disciplinas aferidas nas avaliações em larga escala como Língua Portuguesa e Matemática enfatizam para uma prática pedagógica com base nos conteúdos cobrados em tais avaliações.

Cabe salientar que estamos tratando de uma política de controle e responsabilização a partir dos resultados. Portanto, não estamos fazendo uma análise de julgamento das educadoras, mas demonstrando como está a realidade no contexto escolar e afirmamos isso não somente pela apropriação do conteúdo apresentado a partir do IDEB, e sim, como uma grande política se apresenta pela aquisição do consenso de toda uma sociedade.

Em termos de formação das educadoras, consideramos pertinente ampliar as discussões sobre a política do IDEB e a referida qualidade, pois conhecer e adaptar-se são ações fundamentais para poder transformar, segundo Gramsci.

Então, cabe aos gestores comprometidos de fato com a educação municipal repensar algumas formas de apresentação e formação direcionadas à importância de todas as áreas do conhecimento para poder proporcionar aos alunos uma formação para além do pragmatismo mercadológico, pautada na racionalidade instrumental.

No entanto, tal processo é parte de um projeto amplo da sociedade burguesa, trata-se de se utilizar da escola para reestruturar o capital, o mercado, ou seja, tais ações são características dessa política neoliberal, materializada no IDEB.

3.4.1 Representações da qualidade no viés da Língua Portuguesa e da Matemática

No contexto da aprendizagem, quando questionamos as entrevistadas no que se refere à representação da qualidade a partir das duas áreas do conhecimento - Português e Matemática - aferidas na Prova Brasil, obtivemos as concepções apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 5 - Qualidade – viés da Língua Portuguesa e da Matemática, segundo as educadoras pesquisadas.

Qualidade – viés da Língua Portuguesa e da Matemática	
Gestoras	<p>(SILÊNCIO). Só isso não! Tinha que ser avaliadas outras coisas também, mas é importante, a leitura, a interpretação. Porque eles, (NÃO FALA, QUEM SÃO), cobram bastante, a Matemática, a alfabetização na Matemática, porque tem criança que está no 5º ano e não sabe. Eu acho que é importante sim, não é tudo, mas é importante. Muito importante (GESTORA 1). É o básico em tudo, é avaliado o Português e a Matemática, porque é o cálculo e a compreensão. Então, subentende-se que se o aluno entende Português, todas as outras matérias ele vai compreender. Então, por isso, que eles pegam parâmetros, o Português e a Matemática. Então, é, eu acho que talvez, conhecimentos gerais seria mais apropriado que especificamente Ciências (GESTORA 1, 2014).</p> <p>Mas o parâmetro do Português e da Matemática é porque se entende desta forma, né, que se o aluno sabe fazer os cálculos e ele sabe interpretar o Português e a Matemática e porque quando ele chegar lá no final da série, da reprovação ninguém vai olhar se o aluno não, não, não aprendeu tal conteúdo lá de Ciências, ou de Geografia, ou de História, se o aluno sabe somar, sabe multiplicar, sabe interpretar, resolver problemas, se produz texto, interpreta, ele é aprovado, mesmo que aquele conhecimento das outras disciplinas tenha ficado em defasagem (GESTORA 2, 2014).</p> <p>Eu acho que representa qualidade, teve melhorias. Suporte para trabalhar português e matemática, para o professor, veio material (MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB), começamos a nos basear para planejar e trabalhar, houve melhorias sim, no planejamento do professor (GESTORA 3, 2014).</p> <p>Tendo em vista que o aluno tem diferentes competências eu acho que restringe um pouco, apesar de que a gente sempre fala que Português e Matemática são as disciplinas de frente, elas não podem e não devem ser as únicas[...]no mundo tem lugar pra todos, eu concordo que a leitura é imprescindível, que a escrita, que a própria expressão, que a Matemática, você resolver cálculos, elas são essenciais, mas também, as outras disciplinas que estão no currículo precisam ser valorizadas. A aula de Geografia tá onde? A aula de, de Educação Física? Cobra tanto o aluno ter lateralidade. O teatro? A dança? A História? As Ciências? Hoje, nós temos Inglês. E onde que fica tudo isso?(GESTORA 4, 2014).</p> <p>Só elas? Ai, elas são importantes, mas eu acho que a gente tem que ver o todo, não fragmentado. Pois, se focam muito na interpretação, mas a gente não pode fragmentar. São apenas duas disciplinas, temos que desenvolver um aluno integral, crítico, participativo, você não pode só avaliar o que ele aprende em Português e Matemática, ele tem que usar o</p>

	<p>conhecimento pra vida dele (GESTORA 5,2014). Praticamente, algumas situações já são normativas do que nós tínhamos antigamente, que é taxativo o desenvolvimento do Português e Matemática. O aluno praticamente não expõe as ideias dele, ele vem simplesmente para relatar: é isso ou é aquilo (GESTORA 6, 2014). Não. [...]. vamos supor quando vem as outras “provinhas” também (SAEB), as “provinhas” municipal, são fáceis, mas é uma coisa assim, que não mede conhecimento de aluno porque tem coisas de português aplicadas para o quinto ano que seriam para um segundo. Eu não tenho nenhuma aqui, se não eu iria te mostrar os “textinhos” de português (GESTORA 7, 2014). É muito claro que esta forma de avaliar, está posta para atender uma demanda do mercado, porque centraliza na Matemática e no Português. Na de ênfase na construção do conhecimento na sua totalidade, em todas as suas disciplinas que elas são importantes. E outra coisa que a gente percebe ao longo dos anos foi se dando uma ênfase muito grande, as escolas absorveram, incorporaram esta política, de intensificar as ações sobre o Português e a Matemática. E onde que a, a, a Ciência não faz parte também, né? A História não faz parte? Ela é muito importante, quando consideramos o ser humano como ser social e histórico. Os Projetos Políticos Pedagógicos em sua maioria contemplam a pedagogia Histórico-Crítica (GESTORA 8, 2014, grifo nosso).</p>
<p>Coordenadoras</p>	<p>Alguns conteúdos estão meio fora do contexto na verdade, né, porque nem todos as crianças já viram, quando vem a avaliação alguns, ela já viu outros não. Então, é, não sei até que ponto ela representa qualidade e alguns estão desvinculados um pouco daquilo que é básico pra, pra, pro ano que eles estão (COORDENADORA 1, 2014). Não, ao meu ver todo o contexto geral, do que você trabalha. Não é só Língua Portuguesa e Matemática e as outras disciplinas? Dentro do Português ou dentro da Geografia e da História você trabalha Português. Todas elas estão interligadas, né (COORDENADORA 2, 2014). Nós trabalhamos de forma interdisciplinar, eu não consigo ver simplesmente a Língua Portuguesa ou a Matemática. Eu acho que você tem que ver um conjunto, um contexto, é, é, ali, quando eu olho pra essa questão eu penso que, de repente, a cabeça da criança teria que ser uma “gavetinha”, outra “gavetinha” e outra “gavetinha” é, e que não são somente essas disciplinas, o contexto da vida da criança traz muitas outras realidades. Então, teria que ser avaliado num todo e é essa avaliação que, partir daquilo que é trabalhado na escola, dos conteúdos que são trabalhados na escola e o Brasil inteiro não têm a mesma forma de trabalho e nem os mesmos currículos nas escolas. Então, por isso, não, não mede e só o Português e a Matemática, não dão conta dessa problemática toda. (COORDENADORA 3, 2014). Eu creio que o objetivo seja mesmo avaliar a qualidade, mas eu vejo que a forma com que está sendo aplicada essa prova ela</p>

	<p>não, não nos dá resultados reais, porque como você sabe, a prova, ela abrange, uma escala de 100% dos alunos que estão em sala de aula, mas desses 100% que nós temos em sala de aula, são níveis bem diferenciados de aprendizagem, temos alunos avaliados, de classe multifuncional, há crianças com dificuldade, com déficit de aprendizagem. (COORDENADORA 4, 2014).</p> <p>Eu acredito que sim, porque no Ensino Fundamental, nas séries iniciais, a ênfase é em Português e Matemática, porque a gente dá, a gente pensa assim aqui na escola, que eles têm que sair do 5º ano lendo, compreendendo, interpretando e sabendo resolver as quatro operações e resolver situações problema. Claro que a gente trabalha Ciências, as outras disciplinas porque dá pra trabalhar essas questões junto também, mas a ênfase maior é nisso, justamente porque a nossa filosofia, aqui na escola, é que eles tenham que sair daqui sabendo esses itens: ler, escrever, interpretar, compreender e resolver situações problemas e as quatro operações. (COORDENADORA 5, 2014).</p> <p>AI, AI.. (Expressão de ansiedade/preocupação). É uma pergunta bem difícil assim, porque, Português e Matemática é uma coisa que precisa, né, que é BASE, né. Só que eu acho que é muito focado em cima só dessas duas disciplinas, né, eu acho que a qualidade teria que ser o todo, né, porque o aluno não desenvolve só essas duas áreas, né, ele desenvolve tudo mais, né. Então, eu penso que deveria também ser avaliado as outras disciplinas também, até porque com isso há uma grande preocupação em se trabalhar o Português e a Matemática, né, e as aulas assim, de Ciências, História e Geografia, elas não ficam de lado, porque a gente acaba que no conteúdo tem que priorizar algumas coisas, mas é bem menos trabalhado e eu vejo assim que cada ano a qualidade da educação em vez de aumentar, ela diminui. (COORDENADORA 6, 2014).</p>
<p>Professoras</p>	<p>(SILÊNCIO). Acho que não, porque assim ó, os parâmetros utilizados para avaliar Língua Portuguesa e Matemática são parâmetros a nível nacional, como eu te falei. Nós trabalhamos de uma forma e a prova vem estruturada de uma outra forma. De certa maneira, algumas coisas batem, mas algumas coisas não batem, relacionado ao conteúdo trabalhado no município, por exemplo, né (PROFESSORA 1, 2014).</p> <p>Sim. Eu acho, assim, que ela veio ajudar muito também né, ela, a forma de você trabalhar diferente e, faz com que o aluno pense, e tem bastante atividades pra que o aluno pense, como resolver, e, eu acho que é isso (PROFESSORA 2, 2014).</p> <p>Sim. Pois oferece informações sobre fatores do contexto que ajudam o desempenho dos alunos na Língua Portuguesa que tem como foco a leitura e a matemática a resolução de problemas (PROFESSORA 3, 2014).</p> <p>Na verdade assim, a “Provinha” Brasil, em relação a nossa escola, achamos fraca, ela muito fraca (PROFESSORA 4, 2014).</p> <p>Não, é só leitura, interpretação e cálculo, a gente, na sala de</p>

	<p>aula, você consegue assim apreender o crescimento da criança. Então, assim, essa forma de, de avaliação só no papel ali, prática objetiva não revela o contingente total da criança, a potencialidade dela no geral assim, no total (PROFESSORA 5, 2014).</p> <p>Representam, apesar de que às vezes é cobrado coisas que, às vezes a Prova Brasil é no início do ano, não é..., às vezes vem coisas que o aluno, de repente, naquela série ainda não teve... o conteúdo. E no caso do aluno incluso, nunca vem prova diferente. Eu, como educadora, que no caso, já tive aluna inclusa, eu me assusto com isso. Então, é falado muito em inclusão e na hora dessa prova, não vem o material específico pro aluno incluso (PROFESSORA 6, 2014).</p> <p>Olha! No fundamental, eu acredito que sim. Não está havendo nas séries finais, que tem evasão, tem, a, outros fatores sociais, mas nas iniciais, principalmente nas séries iniciais, sim, está havendo e ajuda muito, tanto o professor quanto o aluno a se orientar pra, vamos dizer, pra interpretar situações problema, interpretar situações dos vários gêneros na Língua Portuguesa (PROFESSORA 7, 2014).</p> <p>Eu acho que não. Porque como é que vai apresentar só qualidade se a prova é objetiva, por exemplo, Português é objetiva, você só tem que interpretar só assinalar, e a escrita? Porque num vestibular, assim, principalmente vestibular eu vou ser avaliado por uma redação e daí qualidade tá sendo medida só por, por questões objetivas e eu vou lá, ó tem alunos que, por exemplo, como eu te falei, que não sabe nada (falou rindo), ele chuta e acerta e não sabe, nem interpreta. (PROFESSORA 8, 2014).</p> <p>Olha, não só a Língua Portuguesa e Matemática por quê? e as outras disciplinas? Então, se você vai trabalhar a questão de leitura e interpretação, mas você não está trabalhando só na parte específica do Português e na parte da História? Da Geografia, dentro de um contexto social. Deveria ser avaliadas todas as áreas de conhecimentos. (PROFESSORA 9, 2014).</p> <p>(SILÊNCIO). Assim realmente trabalha mais o Português e a Matemática, como certos conteúdos, como substantivo é repetido o ano inteiro, da Matemática a gente repete o ano INTEIRO (tom de voz alto). Então, precisa ter um tempo a mais no Português e na Matemática, que são mais minutos pra estar dominando e compreendendo e se ele não compreender ele faz mecanicamente (PROFESSORA 10, 2014).</p>
--	--

Quadro elaborado pela pesquisadora, dados coletados das entrevistas (2014).

Com base nos relatos consideramos que há movimentos que divergem da forma e conteúdo da Prova Brasil, base de cálculo do IDEB - avalia aprendizagem, pois tal processo avaliativo é muito fragmentado, desconsidera a formação humana e suas especificidades. Há, de fato, uma homogeneização para com os sujeitos da escola e suas

realidades diversas quando se aplica a Prova Brasil.

Mesmo havendo uma inquietação que se configura um dissenso para com a representação da qualidade no viés da Língua Portuguesa e da Matemática instrumentalista aferidas na Prova Brasil, constatamos, que a prática pedagógica das professoras se entrelaça com as disciplinas aferidas. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 6 - Espaço e tempo destinados para Língua Portuguesa e Matemática , segundo as professoras pesquisadas.

Espaço e Tempo- Língua Portuguesa e Matemática	
Professoras	<p>A gente sempre dedica a mais à Língua Portuguesa e Matemática. Quanto a mais, não sei te precisar. Mas assim, do 1º ao 5º ano a gente trabalha um texto e direciona para as áreas afins. Então, dentro desse texto você trabalha “MAIS A LÍNGUA PORTUGUESA” (PRONUNCIOU COM ÊNFASE), aí no mesmo texto você direciona, Ciências, História, Geografia, as outras áreas do conhecimento. Mas lógico que a gente dedica um tempo maior a Língua Portuguesa e Matemática. Se a gente percebe que o aluno lê, interpreta, escreve ou sabe contar, tem o raciocínio lógico, interpreta... A gente não trabalha treinando para o IDEB. Todos os dias eu trabalho Língua Portuguesa e Matemática (PROFESSORA 1, 2014).</p> <p>Ó, por exemplo, eu trabalho Português todos os dias, assim, Português todos os dias. A Matemática é também todos os dias, um dia por semana, trabalhamos, História e Geografia a gente trabalha uma aula por semana, Ciências, essas coisas a gente trabalha uma aula por semana e Matemática e Português procuramos trabalhar todos os dias. Eu acho que é o básico (PROFESSORA 2, 2014).</p> <p>Trabalho uma aula por semana as outras matérias e o restante me dedico a português e matemática... trabalho português e matemática todos os dias, para dar ao aluno a sustentabilidade e possibilidade de compreensão do mundo ao qual ela está inserida (PROFESSORA 3, 2014).</p> <p>A gente não faz, na nossa escola a gente não trabalha com caderno separado, caderno de Geografia, caderno de, a gente não trabalha. Nós temos um caderno de sala de aula, um caderno de tarefa [...] Esse aluno, o que eu tenho que fazer, né? Então, tem um caderninho, a gente vai anotando, a gente faz aquelas leituras diárias e tal, então, não é trabalhado diferente. Como que a gente enfoca Geografia e História, Ciências com os nossos alunos? Nós pegamos , uma poesia, a poesia fala sobre o Ciclo da água e enfocamos as diversas disciplinas (PROFESSORA 4, 2014).</p> <p>Teve anos que não trabalhávamos com cronograma de horários assim, mas todas as disciplinas também, o Português, a Matemática, claro que o primeiro ano, assim, eu posso dizer pra você que a ênfase maior é com a leitura e a escrita, mas assim,</p>

	<p>agora, como já estão todos alfabetizados com a leitura e a interpretação, eu disse por isso que nós escolhemos já (RISOS), (PROFESSORA 5, 2014).</p> <p>Sim, devido aos meus alunos estarem com essa defasagem, eu exploro Ciências, História e Geografia, eu exploro, exploro Português nesses textos e procuro diversificar todos os gêneros pra poder contemplar a dificuldade que eles têm. É interpretação, tanto de situações problemas como textos. Então, eu dou uma ênfase maior, quanto? Eu diria que 80% do período de aula é Português e Matemática (PROFESSORA 6, 2014).</p> <p>AH! O tempo todo quase, eu peço porque eu deixo muito, História, Ciências e Geografia eu deixo muito de lado. Eu costumo, é, selecionar os conteúdos, eu me dedico muito a essa parte, Português e Matemática, trabalho o que eu considero mais importante (PROFESSORA 7, 2014).</p> <p>Então, assim ó, eu procuro organizar, como é 5º ano, é bastante conteúdo, é tudo pré-requisito que eles têm que da conta depois, Então, na verdade, como um dia é hora atividade, então nos outros quatro, todos os dias eu trabalho Português e Matemática, depois História, Geografia e as outras disciplinas (PROFESSORA 8, 2014).</p> <p>Então, assim, é, Português e Matemática eu vou trabalhar todos os dias. E daí depois, é, as outras eu tenho, é, eu botei com eles um horário. Eu trabalho História, Geografia, Ciências, é, uma aula por semana (PROFESSORA 9, 2014).</p> <p>(SILÊNCIO). É mais, com certeza, eu acho que sempre foi mais porque assim, eu tenho que até cuidar porque eu gosto muito, muito desses outros conteúdos e chama a atenção dos alunos, trabalho todas as disciplinas, Ciências, História [...]. Mas também trabalho todos os dias Português e Matemática (PROFESSORA 10, 2014).</p>
--	--

Quadro elaborado pela pesquisadora, dados coletados das entrevistas (2014).

Diante do exposto pelas educadoras entrevistadas podemos analisar que, de fato, tem se priorizado muito mais as áreas de conhecimentos específicos e pragmáticos na sua forma de ocupação prioritária no currículo das escolas municipais, as quais fizeram parte da pesquisa.

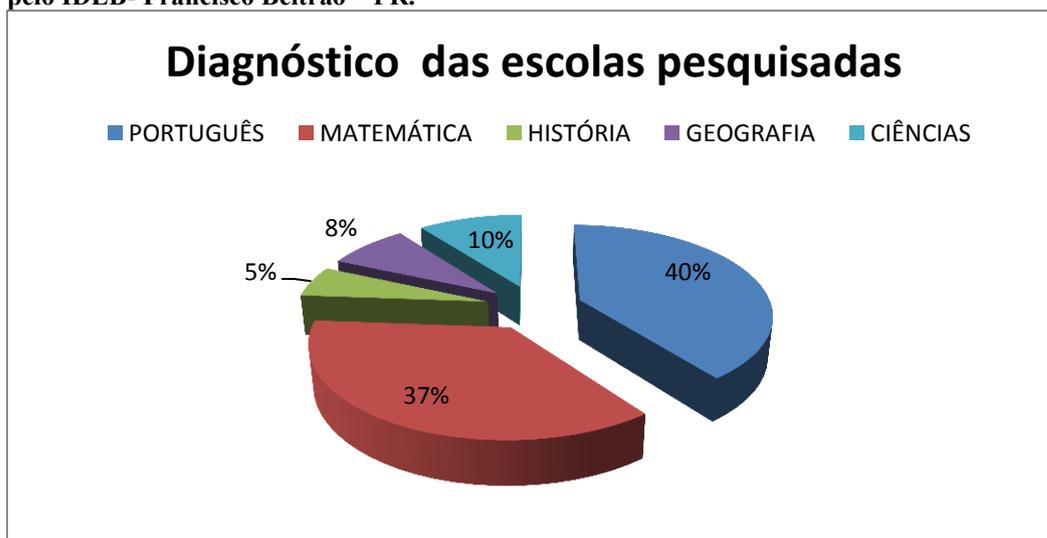
Há apontamentos para a importância das demais áreas do conhecimento, mas na prática, tal importância fica em segundo plano. Para de fato constatarmos com propriedade como está sendo direcionado o saber às duas áreas do conhecimento aferidas na Prova Brasil, ampliamos a pesquisa de campo, juntando os relatos com os dados dos cadernos dos alunos, conforme explicaremos em seguida.

O processo para a coleta dos cadernos e organização e critérios utilizados para a construção do gráfico ocorreu após análise dos cadernos de 6 escolas avaliadas pelo

IDEB em 2007, 2009 e 2011, totalizando 58,34% das escolas avaliadas no município de Francisco Beltrão- PR nesses três anos.

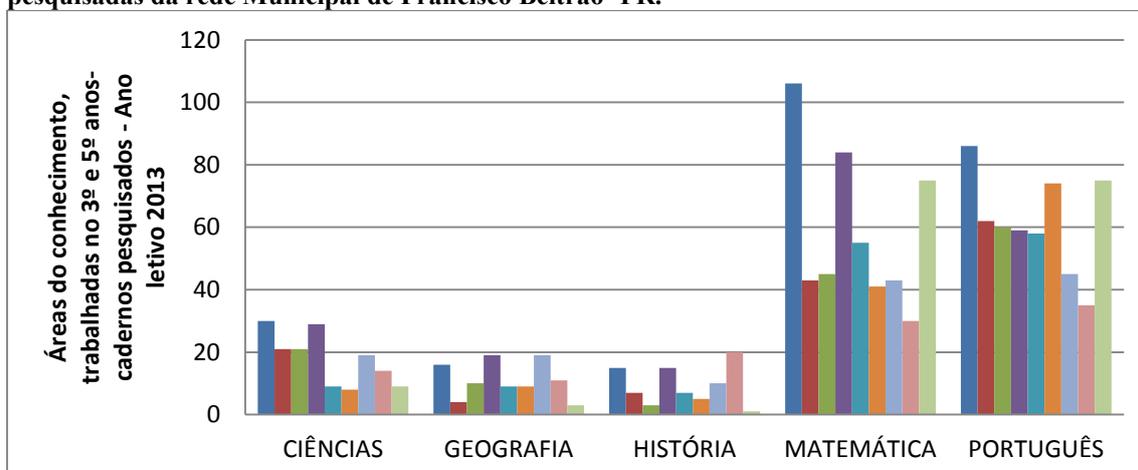
Partimos da quantificação dos dias letivos registrados pelos alunos no cabeçalho do caderno referente ao ano letivo de 2013 com a intencionalidade de mensurar a quantidade de tempo e espaço destinados às disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências. Não foram analisados Inglês, Arte e Educação Física, por indisponibilidade dos cadernos.

Gráfico 1 - Disciplinas trabalhadas no 3º e 5º ano, análise de (06) seis escolas municipais avaliadas pelo IDEB- Francisco Beltrão – PR.



Fonte: Dados dos Cadernos de alunos (2013), coletados pela pesquisadora.

Gráfico 2 - Representação de 100 dias letivos, áreas do conhecimento- anos letivo de 2013- Escolas pesquisadas da rede Municipal de Francisco Beltrão- PR.



Fonte: Dados dos Cadernos de alunos (2013), coletados pela pesquisadora.

Os dados apresentados nos gráficos acima são determinantes para o estreitamento do currículo⁹⁷, como também fica explícito que há grande influência da Pedagogia das Competências na organização e divisão dos conteúdos das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, com enfoque em demasia para as disciplinas e conteúdos de português e matemática.

Nota-se pouca ênfase a determinadas disciplinas: História, no anexo 6, (gráfico 2), tempo destinado de apenas 1%; para Geografia 2% e 5% para Ciências, enquanto Português e Matemática perfazem 46%. A base como apresentam as educadoras está enfatizada na produção textual e na resolução de problemas. Destacamos o trabalho exaustivo, pois em um dos cadernos de 5º ano, observou-se o registro de 105 dias trabalhados com resolução de problemas.

Diante de tais contextos enfatizamos que os referidos conteúdos fazem parte de uma aprendizagem significativa para a vida produtiva, para a empregabilidade, claro que por se tratar da formação inicial, tais fatores terão efetivo efeito a longo prazo. Pois limitam-se a algumas áreas restritas (leitura, matemática e ciências) e de acordo com a necessidade do mercado. Eis que nos perguntamos: qual é a contribuição dessa educação para a formação de nossas crianças? Segundo, Saviani (2012, p. 13) esclarece.

[...]. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que forma indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar uma parcela de contribuição para o aumento da produtividade na sociedade. Assim estará ela cumprindo a função de equalização social. Nesse contexto teórico, a equalização é identificada como equilíbrio do sistema (no sentido enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade constituem-se numa ameaça ao sistema. [...].

As considerações de Saviani nos permitem afirmar que as disciplinas e os conteúdos valorizados categorizam a formação pragmática, de suma importância na contemporaneidade, como novas exigências do modelo produtivista capitalista, caracterizado no movimento do mercado global. As demais disciplinas podem ser

⁹⁷ O mesmo estreitamento curricular que se produziu por lá, com ênfase no conteúdo que cai nas provas de leitura e matemática, ocorreu por aqui e a mesma tolice de achar que elevação de médias é sinônimo de boa educação, se desenvolveu por aqui também. Sem falar das fraudes. Curiosamente para este tipo de equívoco dos gestores, não há lei de responsabilidade. Os gestores podem implementar políticas fracassadas e nunca são chamados a “prestar contas”... É bom refletirmos, na educação brasileira, se devemos continuar copiando e colecionando os fracassos americanos, incluindo a política de bônus e as escolas charters. Especialmente porque os reformadores brasileiros sempre se acham mais sabidos que os americanos e acreditam que corrigirão os problemas das políticas americanas (FREITAS, 2007, p.981).

classificadas como ameaça ao sistema, pois se destacam pela ênfase na formação humana, social e política, não necessária para a empregabilidade.

3.5 Consensos e Resistências Processuais: a qualidade em questão

Ao conversamos informalmente⁹⁸, e também a partir de algumas colocações explicitadas nas entrevistas, apareceram elementos que nos permitiram ter abordagem sobre os processos que ocorrem em relação à aplicação da Prova Brasil, representações da organização do cotidiano escolar. Também apresentamos algumas questões polêmicas apresentadas como possíveis “corrupções pedagógicas” ocorridas no interior da escola para elevar os resultados, perceptível em expressões ditas nas entrevistas, pelas quais são apresentadas possíveis formas de burlar os resultados, porém, em sua maioria, citam relatos de fatos como ocorridos em outras escolas. Apenas uma das entrevistadas, (Professora 10), apresenta que o fato aconteceu na escola em que trabalha, relatando que foi orientada a omitir os dados do registro de classe, os quais representavam evasão no 5^a ano.

Para Freitas (2012, p.392), “as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob o controle do professor. Tal pressão e controle produzem um sentimento de impotência associada à necessidade de sobreviver, que tem levado a fraude”. Para o autor, são os efeitos colaterais de uma política de responsabilização, de meritocracia e resultados. Por isso optamos por apresentar tais relatos e possibilitar que haja reflexão sobre essas questões no interior das escolas e demais instâncias representativas da educação pública.

Vejamos alguns relatos destacados que podem caracterizar que o resultado do IDEB apresenta lacunas entre a realidade escolar, representações consensuais e divergentes, forma, conteúdo e práxis escolar para garantir a referida qualidade nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR.

Quadro 7 - Consensos e Resistências Processuais: a qualidade em questão

No campo da realidade consensos e resistências	
	Nós usamos de honestidade na realização da prova, é aquilo que o aluno sabe, o professor não interfere, o professor não “SUGESTIONA”, o professor não fica passando de carteira em carteira, porque é bem fácil mostrar com o “DEDINHO” que é essa ou é aquela questão, porque é de assinalar, e sabemos que isso tem

⁹⁸ Momentos de visitas às escolas, para recolher os cadernos, realizar as entrevistas e devolução do material.

<p>Educadoras*</p>	<p>ocorrido (COORDENADORA 3, 2014).</p> <p>Nós estamos sempre em reuniões com os demais colegas e nos bate-papos, conversas aqui e acolá a gente sempre ouve que existem “professores e professores”. Existe aquele professor que é responsável e realmente trabalha e se esforça. E outros que burlam os resultados da avaliação, pois até então, os professores ficavam com o aplicador, isso mudou o ano passado. Por isso acreditamos que o IDEB, vai baixar⁹⁹ (COORDENADORA 6, 2014).</p> <p>As transferências de escolas quando o aluno vai mal, que transferem antes da prova. É isso que também acontece. E muda de escola no 5º ano, no ano que vai ter Prova Brasil. Que mudou porque veio de fora ou coisa assim, mas criança que, às vezes, é forçada a sair da escola porque não [...] (GESTORA 1, 2014).</p> <p>Tem escolas que o professor que aplica fica na sala, aponta com o dedo a questão e a gente ouve isso dos próprios colegas da gente que fizeram isso. Outros orientam alguns alunos com dificuldade ou avaliados a ficarem em casa, daí a minha escola está com IDEB abaixo? (GESTORA 9, 2014).</p> <p>Há uma disputa entre as escolas, virou uma coisa, uma competição. Recebemos alunos no período próximo da realização da Prova, quando a gente recebe alunos de outra escola... Depois sai o resultado, aquela turma que o IDEB ficou lá em cima, o “notão” é lá em cima. É isso (RISOS) (PROFESSORA 5, 2014).</p> <p>Eu, eu, tive que mandar (dá a entender que teve que pedir para ficar fora na hora da prova), aluno de 5º ano, avaliado porque avaliado que não lê fluentemente, que não escreve, não tem escrita boa, não sabe produzir um texto. Eu me sinto um lixo, tendo que fazer isso, mas eu fui obrigada a fazer, para não baixar a nota, (voz em tom mais alto) (PROFESSORA 8, 2014, grifo nosso).</p> <p>O aluno falta, aí mandaram a gente apagar o livro de chamada, não é “ordem da escola”, vem de fora, mandam apagar o livro de chamada para o aluno passar, temos que dar presença, justamente por causa da questão da repetência, da evasão. No ano seguinte, o aluno começa a frequentar a aula, está com o conteúdo defasado, aí compromete lá o andamento da turma com várias questões, por causa dessas coisas e é sempre assim... a gente não coloca mais as faltas de caneta porque ou passa o livro a limpo ou apaga. Nós questionamos sobre tais resultados... (PROFESSORA 10, 2014)</p> <p>As provas, as avaliações servem pra a gente também refletir a prática e mudá-la. Se o aluno não vai muito bem quer dizer que a qualidade não está muito boa. Repensamos e voltamos algumas coisas na prática, para que o resultado seja melhor. Então, quanto a isso, eu acho que vem somar, tudo que vem a gente tem que ver os dois lados pra que serve, para que está servindo para o meu aluno, se ele está melhorando ou não e, a partir disso ver o que eu preciso melhorar lá na prática (COORDENADORA 1, 2014).</p> <p>Nós temos a prova, conseqüentemente, alguns indicadores a serem trabalhados... isso nos favoreceu, porque tem muitos desses indicadores cobrados na prova. Anteriormente nós tínhamos uma época específica pra trabalhar tais conteúdos e agora, em função da prova Brasil, em função dessas avaliações, o professor tenta fazer um trabalho meio direto. Usa todos esses indicadores em função de que vai ser avaliado, até para que o aluno saiba e já tenha conhecimento daquilo que vai ser cobrado. Então, neste sentido, eu creio assim, nos</p>
---------------------------	--

⁹⁹ O resultado do IDEB de 2013, foi destaque por ter caído em todo país.

auxiliou, nos ajudou (COORDENADORA 4, 2014).

Eu acredito que melhorou... a pessoa já sabe que ela vai ter que trabalhar, que o aluno vai ter que participar do IDEB. A professora vai buscar alternativas para que o aluno vá bem na prova. Então, eu acredito que sim, que a professora do município de Francisco Beltrão vai buscar dar tudo de si para que o aluno vá melhor e daí, como eu disse, tem os indicadores, tem o material, tem tudo nos cadernos... as questões que vem do MEC para gente, é um material muito bom. Conseguimos perceber nossas falhas, se o professor trabalhar em cima daquilo, eu acredito que há melhoria, sim (COORDENADORA 5, 2014).

O objetivo, sempre que se faz uma avaliação em larga escala, é medir e a diante do resultado, fazer intervenções, é medir onde a escola precisa melhorar. (GESTORA 2, 2014, grifo nosso).

Houve avanço, houve sim, as professoras e a escola em si tomou uma nova postura também. Começou a olhar com outros olhos o planejamento também pra ver se realmente estava de acordo, a gente já até fazia alguns apontamentos parecidos com os que vieram nos livros do MEC, para a gente trabalhar, né... porque veio um material bem bom, direcionando (GESTORA 4, 2014).

Com essa prova, os professores trabalham a diversidade de conhecimento, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática que é o que é cobrado... talvez saia da rotina e dá um leque maior dos conteúdos. Aí, preocupa-se com o índice, ao mesmo tempo, tenta melhorar a qualidade para aumentar o índice de cada escola (PROFESSORA 7, 2014).

Se eu for pegar pra você o parâmetro da minha escola, um exemplo, eu peguei lá uma média e esta média não é a satisfação da escola, nós vamos ter que ver onde erramos, o que está acontecendo, por que a nossa média está baixa “Ah! Nesse ano a gente teve oito alunos que reprovaram no 3º”, estou consciente de que esses alunos reprovaram, então o IDEB é real. (GESTORA 5, 2014).

A forma como a Prova é organizada permite ao professor saber que o aluno precisa saber, o que devo ir trabalhando. Então, é... é... é possível, sendo bem trabalhado, que o professor tenha clareza desses conteúdos e trabalhar. (GESTORA 6, 2014).

Então, na verdade, esse índice, eu acho que ele não é de todo negativo, eu acho que tem pontos positivos, que a gente tem que avaliar, constantemente, não é só através de uma prova. A prova é um parâmetro, mas eu acho que vem como ponto positivo pra mostrar que, por exemplo, nos IDEB, menores têm que se investir um pouco mais... nessa educação, nessa escola, nesse profissional. Eu acho que isso é ponto positivo (PROFESSORA 1, 2014).

Oferece informações sobre fatores do contexto que ajudam o desempenho dos alunos na Língua Portuguesa que têm como foco a leitura e a matemática, a resolução de problemas auxilia muito nosso trabalho (PROFESSORA 3, 2014). É muito claro que ele está (IDEB), ele está posto para atender uma demanda do mercado porque ele centraliza na Matemática e no Português, ele não tem o foco na construção do conhecimento na sua totalidade, em todas as suas disciplinas que elas são importantes. E outra, o que a gente percebe que ao longo dos anos foi-se dando ênfase muito grande... as escolas observaram, incorporaram esta política de intensificar as ações sobre o Português e a Matemática (GESTOR 8, 2014).

O IDEB, ele veio para trabalharmos de uma forma, ele vem avaliando de uma forma diferente do que nós trabalhamos no dia a dia. Fazemos

	<p>nosso trabalho e ainda nos deparamos com a cobrança IDEB, entende? Não concordo, mas acabamos trabalhando, vem até material. Teve anos que vieram pra nós livros específicos para trabalhar a prova do IDEB, que seria do 5º ano, direcionamento do nosso trabalho. [...] a qualidade fica entre “aspas”. Há um direcionamento para o trabalho pedagógico das escolas, em prol dos conteúdos da Prova Brasil. Então, você vai trabalhar direcionado. É claro, a escola trabalha no todo, mas, tem situações que você direciona... também se preocupa se está trabalhando de forma correta, poderia ser de uma forma diferente, que não tenha que focar... (COORDENADORA 2, 2014).</p> <p>Um ponto positivo do IDEB, que as escolas acabaram ganhando com isso, ganhando com estrutura física, ganhando em acervo bibliográfico, ganhando em formação de professores e por ai a fora. Qualidade teria que ser o todo, compreender o global. Eu vejo que cada vez mais os alunos estão tendo maiores dificuldades, sabe. cada vez eles estão vindo mais “crus” pra escola, e a escola que, até então tinha a função de ensinar, de passar o conhecimento científico, hoje ela se tornou tudo. Primeiro, que o aluno vem desprovido, ele já entra lá na pré-escola sem noção de higiene, de como comer, como se comportar, é a professora que está ensinando isso, porque, até então, eles estão vindo mais cedo pra escola, né. Então, eles nem aprenderam a viver no grupo social da família e estão vindo para um grupo maior que é a escola. Perde muito tempo ensinando essas coisas, aí vem a questão dos limites, famílias cada vez mais desestruturadas.... Então, tudo isso a escola trabalhando, a escola tem que fazer escovação, coisa que os pais deveriam fazer, a escola encaminha pra psicólogo, a escola... o aluno vem com dor de dente, tem que levar o aluno no dentista. Então, são coisas, funções, por isso que eu digo: cada vez eles estão chegando menos preparados, a escola assume isso e deixa de fazer aquilo que deveria fazer de fato que é ENSINAR. Você não tem formação pra trabalhar com todas as disciplinas, e mesmo a faculdade ela não te dá a formação específica na sua área (...) Como que eu vou trabalhar, por exemplo, a questão da localização, né, com uma criança do 2º ano, se eu, enquanto professor, nunca tive Geografia no Magistério, fiz Pedagogia, nunca tive Geografia... como eu vou saber a localização: Norte, Sul... vou ensinar a criança se localizar dentro da inclusão dos espaços e tal? (COORDENADORA 6, 2015).</p>
--	---

Quadro elaborado pela pesquisadora, dados coletados das entrevistas (2014).

*Utilizamos o termo, educadoras, por se tratar de recortes das falas que caracterizaram consenso e ou resistências das entrevistadas (gestoras, coordenadoras e professoras).

Os processos intraescolares, apresentam elementos complexos, os quais direcionam para algumas questões delicadas quando estamos tratando de profissionais da educação pressionados por melhores resultados. No entanto, tais questões já foram abordadas por Freitas (2012). O autor apresenta que tais pressões pelos resultados aumentam os casos de auxílio do professor durante a realização das provas. Assim sendo, consideramos que há evidências nos relatos e que as corrupções pedagógicas acontecem para além do processo de realização das avaliações externas. Também são

fatos mencionados para burlar evasão e repetência, questões que caracterizam o fluxo. Freitas (2012) ainda chama a atenção para essa prática que acaba por desvalorizar o magistério e, ao mesmo tempo, não contribuir em nada para a melhoria do ensino, características que distorcem tal processo de avaliação, pois se trata de aplicação de testes padronizados.

Por isso, segundo Andrade (2010, p.179) “as críticas que os professores fazem ao processo de aplicação das provas devem ser interpretadas como um esforço de participação e compreensão do processo, ou seja, para que exista a cultura de avaliação é necessário compreender a proposta”.

As expressões de consenso apresentadas nas falas das educadoras entrevistadas apresentam suas concepções e contribuem para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois os elementos contidos nessas representações apresentam exatamente a essência da proposta do Estado que avalia e, ao mesmo tempo, educa para tal política de adaptação e responsabilização.

Há categorias que merecem ser destacadas e que apresentam muito bem uma forma consensual e que as entrevistadas expõem e concebem - a política do IDEB como representação do cotidiano escolar, práticas de responsabilização e resultados. Vejamos representações que fundamentam tais perspectivas, apresentadas nas entrevistas acima: “melhora a prática, indicadores auxiliam nosso trabalho, os professores percebem suas falhas, intervenção a partir do resultado, diversidade (Português e Matemática)”; “as Matrizes de Referências nos auxiliam, demonstram que erramos na prioridade de conteúdos e os resultados possibilitam intervenções na realidade”; “melhorou a qualidade”.

Tais elementos apreendidos da realidade e cotidiano escolar nos permitem fazer relações entre teoria e prática e que a qualidade na perspectiva em questão para o MEC e apresentada pelo IDEB envolve três elementos já mencionados no capítulo anterior como insumos, processos e resultados. Partindo desses pressupostos apresentados no relatório do MEC sobre a “Qualidade: conceitos e definições”, confirmamos no cotidiano das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR que o IDEB é, sim, caracterizado como um insumo, que vem direcionando os processos pedagógicos escolares para se atingir um resultado, pré-estabelecidos pelo Estado e pela política de responsabilização.

Consideramos, ainda, importante ressaltar que entre as entrevistadas há um movimento para a importância do conhecer as amarras dessa política de avaliação em larga escala.

No entanto, diante de um contexto de representação dos sujeitos pesquisados, consideramos que quando apresentamos os elementos da pesquisa de campo caracterizamos o processo de responsabilização para si. Diante das distorções, dos consensos e dos poucos elementos, podemos apresentar como possíveis resistências, a individualidade de algumas das educadoras entrevistadas. Observamos que no campo da realidade, as entrevistas mostram consensos, mas também contradições que podem impulsionar para a apropriação da política do IDEB e a qualidade por meio de indagações.

Ponderamos que quando a coordenadora apresenta a realidade escolar de forma complexa, sua fala alimenta o conhecimento que deveria realmente partir de alguém que acreditamos ser mediador dos processos que envolvem todos os segmentos escolares, externos e internos à escola, conforme afirma Esquinsani (2010).

Ao coordenador cabe um papel complexo e completo. A ele cabe considerar elementos externos e internos ao estabelecimento escolar, equacionando os mesmos na elaboração, avaliação, implementação e ajuste da documentação legal da escola. Entre os elementos dispostos para consecução da tarefa acima descrita estão os dados advindos das avaliações de larga escala, periodicamente realizadas (ESQUINSANI, 2010, p.144).

Tais considerações sobre o papel do coordenador frente às questões escolares são representadas em outras entrevistas que apontam como o IDEB é restrito, mas que, no entanto, tal política trouxe melhorias, houve mais investimento nas estruturas físicas das escolas, mais livros.

Mas nem por isso a entrevistada deixou de criticar a forma restritiva de qualidade referenciada a partir do IDEB. Ela aponta para as dificuldades dos alunos, para a realidade socioeconômica que influencia diretamente no rendimento dos alunos, ao papel da escola frente a tantos problemas e ao dos educadores que, para além de educar, exercem funções com características de psicólogos, assistentes sociais e apontam como tais questões passam despercebidas pelo processo de mensuração da qualidade: o IDEB não mede, nem mostra tais contextos.

Diante das análises afirmamos que é preciso conhecer e discutir mais sobre as avaliações em larga escala, conhecer, planejar e replanejar as possibilidades ou não para com os resultados, para com o IDEB, como afirma Santos (2010, p.160).

O aprofundamento da discussão sobre a avaliação poderá fornecer estratégias de reaproveitamento dos índices da avaliação enquanto prática pedagógica. É bom lembrar que as avaliações não conseguem

atender a todas as questões da educação, mas servem como um instrumento diagnóstico sobre o desempenho escolar do aluno e das políticas educacionais.

Segundo o mesmo autor as escolas precisam de uma organização, para ele o princípio da organização pode partir do conselho de classe, mecanismo democrático que articula discussões sobre a realidade dos conteúdos escolares, dos alunos, professores e o processo de ensino/ aprendizagem, caracterizando um movimento frente os resultados do IDEB e as possibilidades no contexto escolar.

As escolas precisam rearticular-se nesse sentido e um dos espaços possíveis é o conselho de classe participativo. O trabalho coletivo auxilia nas relações cotidianas, rompendo com o individualismo e o isolamento, facilitando a comunicação e contribuindo para o fortalecimento do grupo. Tornando os integrantes do conselho de classe responsáveis pelo bom funcionamento do trabalho pedagógico e das avaliações escolares, pois as decisões são tomadas pelo coletivo e as ações são planejadas por todos. A participação torna-se coletiva e cada sujeito é responsável pelas ações, respeitando todo o processo educacional e possibilitando melhorar a qualidade da educação (SANTOS, 2010, p.160).

Nossa intencionalidade é mexer com a realidade exposta, apresentar os elementos do cotidiano que caracterizam como o Estado Educador se articula a partir de políticas para obtenção do consenso, já representados nos relatos e gráficos dos conteúdos trabalhados. A perspectiva é que tal realidade seja apreendida por todos os que direta ou indiretamente fazem parte do contexto da rede municipal de educação no município de Francisco Beltrão-PR, e a partir da reflexão, comecem a organização para exigência de maiores condições de entendimento dessa política. A referida ação serve para direcionar os conteúdos que o mercado exige para a formação do trabalhador atual, com base no pragmatismo e na racionalidade instrumental e propõe a autogestão das escolas com ênfase na responsabilização pelos processos e seus resultados.

Segundo Werle (2010, p.21), “de longe olhando a floresta, não consegue ver as laranjeiras, goiabeiras, maricás, assoita cavalo, íngas, cedros e outros tantos verdes, verdinhos e verdes escuros”. Julgamos, então, que antes da realização da pesquisa de campo nosso olhar estava fadado às aparências da floresta (das escolas). No entanto, diante do exposto nas entrevistas e do contato direto com as educadoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais das escolas municipais de Francisco Beltrão- PR, podemos afirmar que para além da aparência de existir consenso, no que se refere à Política do IDEB e à qualidade, há muitas formas e falas que caracterizam a resistência, a crítica e a percepção de que ensinar é além de uma política estabelecida. Há, sim, uma adaptação

que se caracteriza como ativa. Por isso consideramos que devemos olhar mais de perto a realidade para, assim, nos apropriarmos da totalidade.

Mas a floresta só existe porque tem inúmeras árvores, árvores diferentes entre si. Diferentes no tronco, diferentes na altura, nos ramos, nos tons de verde, no tudo de diverso que elas produzem e abrigam. Olhando para as árvores, para uma árvore, pode se deparar com uma laranjeira, o perfume de suas flores e frutos, doces, suculentos, ou dependendo do clima, como as folhas pendentes do período da seca. No conjunto da floresta, entretanto, estes detalhes somem, escapam, desaparecem (WERLE, 2010, p.21).

As diferentes realidades socioeconômicas e culturais, as práticas educacionais, os esforços exercidos pelas educadoras potencializam suas intenções reais para o desenvolvimento de seus alunos. O que não podemos nos permitir é não refletir sobre o IDEB, como parte importante de uma política para educar a massa trabalhadora nos preceitos do mercado. Por isso seria necessário uma discussão mais ampla sobre esta política de responsabilização, que projeta às educadoras e suas ações no cotidiano, mecanismos que direcionam o ensino e aprendizagem, que segundo Werle (2010), os elementos, as especificidades da escola pública que fazem parte da obra e seu conjunto desaparecem diante das avaliações e seus resultados.

AIGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os fundamentos e conceitos apresentados nessa pesquisa situam-se no campo do marxismo, pois apresentamos as avaliações em larga escala a partir dos preceitos da análise conjuntural, sobre as políticas de avaliação externa no contexto das políticas liberais, às quais o conceito de qualidade é fundamentado nos preceitos das avaliações internacionais do tipo PISA e sua organização pela OCDE, com grande influência, nas projeções do Banco Mundial e FMI, para o desenvolvimento e ampliação do mercado global.

Sendo assim, evidenciamos que, em tempos de globalização, a avaliação em larga escala tornou-se parte significativa desse projeto para o desenvolvimento da sociedade/mercado. Apresentamos tal afirmação com base nos documentos da OCDE, do Banco Mundial, do MEC e do INEP. Ambos, na última década, apresentam insatisfação com os resultados apresentados pelo PISA, em relação aos alunos que foram avaliados, haja vista que apontaram a necessidade de intervir nos anos iniciais para avançar na formação dos jovens alunos.

Conforme a página oficial do INEP (2014), o objetivo de participarmos do Pisa, é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação, de modo a subsidiar políticas de “melhoria” do ensino básico, desde os anos iniciais.

Com base em tais considerações levantamos alguns pontos para reflexão a partir de nossas análises, uma vez que a avaliação externa do PISA está estritamente ligada ao conceito de aprendizagem requerido pelo Estado e por reformadores empresariais para a formação da massa trabalhadora, contribuindo às novas demandas para o SAEB, neste início de século.

O relatório brasileiro do PISA (2012) destacou que o desempenho brasileiro melhorou ao mesmo tempo em que o país promoveu uma inclusão massiva, como indicam os dados de fluxo escola. Com base nas análises podemos considerar que tal melhoria está ligada à reestruturação do SAEB, PDE e Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

Sendo assim, com base na pesquisa, consideramos que as demandas do mercado internacional e o cumprimento das agendas para com o empresariado, estão sendo a base das políticas educacional, pois diretamente ligadas ao financiamento- dinheiro atrelado aos resultados. Conforme apresentamos, o IDEB foi lançado em 24 de abril de 2007, juntamente com PDE e plano de Metas Compromisso todos pela Educação- vinculados ao PAR, no Governo Lula, cumprimento de agendas anteriores FHC, no entanto já se passaram 8 anos e as mudanças estão legitimando ainda mais essa política

segregador e competitiva de avaliação em larga escala, com base nos resultados.

Neste sentido o Estado se apresenta como controlador das despesas e potencializador do gerencialismo – gestão do setor público. No caso da avaliação educacional, este Estado avaliador cria mecanismos indicadores e medidores da performance, foco no resultados, o qual também torna-se insumo para mediação dos processos (IDEB); responsabilização dos sujeitos e das Escolas.

Também caracterizamos a política do IDEB como vinda de Estado Educador, demandas do mercado, apresenta à formação para o novo “homem coletivo”, caracterizada pela formação pragmática e despolitizada.

Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas... Na concepção do direito (poder e não justiça), deveriam ser incorporadas também as atividades que “premiam” indivíduos, grupos, etc.; premia-se a atividade louvável e meritória (GRAMSCI, 2014, v. 3, p. 28-29).

Sendo assim, evidenciarmos que em tempos de globalização, a avaliação em larga escala tornou-se parte significativa desse projeto para o desenvolvimento da sociedade/mercado. Apresentamos tal afirmação com base, nos documentos da OCDE, Banco Mundial, MEC e INEP, os quais apresentaram insatisfação com os resultados apresentados pelo PISA- também princípios do IDEB, a partir da avaliação (Prova Brasil), fundamenta-se nos preceitos da literacia, com a intencionalidade de desenvolver a competências de descrever, explicar, e prever capacidade de aprender a aprender e desenvolver estas habilidades através da leitura.

A qualidade educacional medida pelo IDEB, atende as demandas do mercado. Configurando como principal característica da escola a questão organizacional e gerencial - escola/empresa (insumos, processos e resultados), fundamentados nos preceitos toyotista. A formação focada polivalência, adaptação em tempos de globalização (instabilidade) , para a sociedade moderna, é preciso ser competente, o que requer, por um lado, muitos saberes teóricos e práticos e por outro, muita imaginação e criatividade.

Ainda é possível afirmar que quando se trata da formação a partir dos conteúdos, os indicadores se apoiam no mínimo, em conceitos gerais, abstratos, de modo especial àqueles de ordem matemática, (racionalidade instrumental: cálculo, fins sociais, econômicos e políticos de acordo com a demanda do capitalismo),

maximização dos recursos: eficiência e eficácia - sem questionamento ético, resultados, desempenho, rentabilidade e estratégia interpessoal. A intencionalidade é formar para as situações são cada vez mais complexas, ao educando caberá ser competente o que requer, por um lado, muitos saberes teóricos e práticos e, por outro, muita imaginação e criatividade.

Segundo Saviani, (2012) apresenta que no auge e hegemonia das concepções pedagógicas produtivistas, “pedagogia dos competências, as quais se remodelam e seguem hegemônicas até os dias atuais, educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Destaca-se pela importância no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção, foram sistematizadas principalmente na teoria do capital humano.

Evidenciou-se o que no campo pedagógico que há de fato a formação pragmática, com responsabilização dos sujeitos pelo esforço em adquirir conhecimento, assim sendo, o lema é ensinar o aluno a aprender a aprender; desenvolver competências e habilidades.

Por essa ótica, a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se escrevem atributos como a autonomia, responsabilidades e capacidade de comunicação e polivalência (RAMOS, 2001, p.66).

Uma ideia recorrente na concepção do aprender a aprender é apresentada por Duarte (2001). Segundo o autor, a Pedagogia das Competências concebe a educação como mecanismo para preparar os indivíduos para o mundo moderno e suas demandas mercadológicas.

Tais questões não são conclusivas, mas tem a intencionalidade de nos faz refletir sobretudo neste modelo de política educacional de avaliação em larga escala na forma como hoje estão apresentadas – como o SAEB/IDEB – cumprem com agendas dos reformadores empresariais.

Consideramos, então, que o mecanismo de avaliação pode estar mais relacionado em economizar recursos, que, propriamente, pelo desenvolvimento da aprendizagem.

Nota-se, ainda, no relatório do PISA, Brasil (2012, p.5), que a repetência implica um custo financeiro, uma vez que o Estado paga dois anos da mesma educação para um mesmo estudante. Isso implica diretamente no custo/aluno, como também na valorização das concessões público/privada.

Apresentar resultados não aponta caminho para uma educação de qualidade em

toda sua amplitude, é o que anuncia a Carta (2015).

A educação não se presta à incorporação das regras de funcionamento do mercado. No mercado, existem ganhadores e perdedores. É da sua natureza. Na educação, só devem existir ganhadores. A educação é um esforço basicamente cooperativo no interior das escolas e dos sistemas. Portanto, procedimentos de incentivo à concorrência, à disputa entre escolas, professores, estudantes, gestores e demais profissionais, não se aplicam à educação sem que sejam gerados pesados efeitos negativos amplamente descritos na literatura.

Com base em tais preceitos, como pensar a avaliação SAEB/IDEB? Constatamos que a política do IDEB de avaliar, de ensinar com base nos conhecimentos necessários para potencializar um contingente de futuros trabalhadores – os quais devem ser capazes de desenvolver os conceitos da literacia, leitura instrumental que possibilita utilizar a compreensão para realizar algo e processar as informações da maneira pragmática. Tais conhecimentos serão, certamente, usados futuramente no mundo da empregabilidade, já que falamos da formação de crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Segundo Neves (2005) vivenciamos um Estado que educa, desde cedo, preceitos do Neoliberalismo reinventado pela “aparente” democracia do projeto político da Terceira Via, caracterizado por uma sociedade civil como ativa. Ainda, segundo a autora, esta sociedade parece estar mais harmônica, flexível, dialógica e cooperativa, pois os conhecimentos que poderiam causar instabilidade para a hegemonia capitalista disfarçada de democracia são considerados ultrapassados e, dentre eles, estão as Ciências Humanas, a Política e a Ética.

Nesse contexto, as desigualdades se acentuam ainda mais, porém são mascaradas com os termos equidade, solidariedade e sociabilidade. Enfim, a proatividade torna-se essencial para o funcionamento do novo modelo de responsabilização que os Estados mundiais estão utilizando para gerir com menos conflito e projetar as políticas sociais, entre elas as educacionais.

Com base em tal perspectiva, consideramos que há, de fato, uma objetivação com a avaliação em larga escala e constatamos que o IDEB está voltado à recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação do sistema educacional brasileiro pelo Estado. Pois, diante do novo bloco histórico que se instaurou a partir da globalização, criou-se um parâmetro de avaliação que aponta os resultados com padrão de qualidade baseada nas políticas sociais de equidade e no fomento de uma formação pragmática.

Também apontamos que no campo educacional houve alianças que possibilitaram maior incentivo financeiro à educação, como os financiamentos para as áreas sociais. No entanto, não foi um ato de benevolência dos organismos internacionais, mas sim, de assegurar que os próprios interesses prevaleçam por meio de mecanismos que amarram recursos em troca de exercer com maior força suas influências, embasados em uma economia liberal, introjetando tais preceitos na elaboração e implantação de políticas educacionais no Brasil.

Podemos afirmar com base nas análises realizadas que o IDEB é uma política de centralização do Estado, pois no campo da avaliação em larga escala é possível utilizar os resultados para coagir e responsabilizar os educadores e, ao mesmo tempo, fornecer insumos caracterizados pelos materiais, pela estrutura e pelo resultado, almejando conseguir o consenso para a forma e o conteúdo de tal política, bem como a esperada qualidade.

Os fundamentos do SAEB/IDEB foram adequados para regular e divulgar informações sobre a educação brasileira a todos os interessados como algo que remete ao “compromisso do Estado” e suas ações, à prestação de contas, à questão que potencializa o consenso perante as projeções para a qualidade da educação e o ranqueamento das escolas. Tais fatores contribuem para a competitividade, a busca por resultados e mostra a cobrança de um Estado centralizador, avaliador, o qual assume papel de fomentar e regular os sistemas educacionais e, pela mídia, apresenta os dados como sucesso ou insucesso da sociedade em geral que considera o resultado do IDEB e até mesmo da escola e de seus sujeitos como qualidade.

A ideologia da supervalorização dos números e posições nos ranking está sendo apropriada pela sociedade como parâmetros para auferir e qualificar o trabalho pedagógico a partir de fragmentos que não representam a escola e seus sujeitos em sua totalidade. Questões apresentadas de forma a criar angústia e preocupação, ainda conforme relatos das entrevistadas.

A pesquisa também nos permite afirmar que a avaliação em larga escala do tipo SAEB/IDEB deveria fornecer informação mais precisas sobre os sistemas de ensino, no sentido de auxiliar novas políticas educacionais que visem, de fato, à melhoria da qualidade do ensino.

Destacamos que o SAEB/IDEB é considerado pelo MEC e por algumas educadoras entrevistadas como um avanço, haja vista que tal política apresentou caminhos e um norte para o ato de ensinar com objetivação. Tal caminho foi projetado a partir das matrizes de referência e impulsionou os educadores a se comprometerem mais

com o processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, melhorarem a qualidade de acordo com os preceitos do MEC e do INEP que estavam ensinando.

Assim, nas novas condições, reforçaram uma educação escolar na formação centrada nos fundamentos da flexibilidade. Os alunos deveriam ter preparo polivalente apoiado, no mínimo, em conceitos gerais, abstratos, de modo especial àqueles de ordem matemática, mantendo-se, pois, a contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distinta da teoria do capital humano.

Kosik (1976) também esclarece que como sistema ou totalidade, a economia pede e fabrica o cidadão do ponto de vista do próprio sistema, ou seja, “acolhe o homem no sistema, na medida em que o homem apresenta determinadas características” reduzindo-o ao “homem econômico”. E ainda, segundo o mesmo autor, a existência humana por si só, projeta-o a uma realidade mundana pré-existente: ao considerar o homem um ser social, que no contexto do capitalismo é motivado meramente por recompensas, há de se levar em conta as determinações a fim de analisá-las, confirmá-las ou negá-las.

A versão originária da teoria do capital humano com base na iniciativa do Estado e das importâncias do planejamento visava assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos no mercado de trabalho. Agora, é o indivíduo que teria de exercer capacidade de escolha e desenvolvimento de suas ações, objetivando adquirir os meios que lhe permitiriam ser um trabalhador competitivo conforme fundamentos da meritocracia.

Tais elementos se apresentam contraditórios, conflitantes e podem ser potencializados como possíveis resistências ao conceito de qualidade do SAEB/IDEB quando entrevistamos e indagamos às educadoras sobre o quesito IDEB e qualidade. As mesmas demonstraram insatisfação, desqualificando-o como potencializador da qualidade a partir de questionamentos sobre a base de cálculo, ou seja, quando se trabalha com aprovação, reprovação e evasão.

Em síntese, a educação de qualidade para o IDEB consiste em: redução das reprovações e evasões, atingir as metas estabelecidas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Salientamos que tal ênfase não significa que os conteúdos da Prova Brasil, apresentados na matriz de referência representam tais disciplinas na sua essência.

Evidenciamos que os dados podem ser burlados devido às lacunas existentes no processo de apresentação dos dados, base de cálculo do IDEB, conforme relatos das educadoras, além de incentivo à competitividade entre as escolas e as possibilidades de avançarem no ranking. Tais questões aparecem a partir de observações nos relatos das educadoras sobre o excesso de cobrança do governo federal, estadual e municipal, que se justificam a partir do recebimento de verba-financiamento da educação.

Quando abordamos as questões pedagógicas, as entrevistadas demonstraram-se incomodadas e resistentes ao IDEB, apresentaram o quanto tal mecanismo tem interferência direta com sua atuação pedagógica. Salientaram a minimização dos conteúdos em relação às áreas avaliadas e seus respectivos conteúdos, relataram que é uma avaliação que homogeneiza todo o sistema, desconsidera as subjetividades dos alunos, as deficiências e as disparidades socioeconômicas. Nesse sentido, tratam o currículo como determinações de agrupamento social, no atual contexto classificados como organismos internacionais, Estado e reformadores empresariais, os quais definem o que deve ser ensinado e com qual intencionalidade.

No entanto, contraditoriamente quando levantamos tal questão, as entrevistadas, em sua maioria, consideraram que português e matemática representam qualidade por se tratar do básico para aprendizagem. Tais questões ficam mais visíveis quando apresentamos as quantidades de dias letivos destinados para cada área do conhecimento, nas escolas que forneceram os cadernos dos alunos do 3º e 5º anos.

Os dados revelam, também, que há uma supervalorização dos conteúdos cobrados na Prova Brasil haja vista a metodologia utilizada para apropriação de tais conteúdos. Ressaltamos que, de fato, há uma organização pedagógica que permite às escolas ensinarem de acordo com os conteúdos que serão aferidos na Prova Brasil.

Apontamos para uma reflexão sobre os possíveis equívocos ao adotar um currículo reduzido, pois, quando as entrevistadas sinalizam que as matrizes de referência trouxeram um norte para o que deve ser ensinado e tal forma se materializa quando 100% das entrevistadas informam que, em média, 80% do espaço e tempo de aula e trabalho pedagógico é destinado às duas disciplinas avaliadas na Prova Brasil. Tal fato demonstra decisão de ensinar com bases em uma pedagogia que prioriza o aprender a aprender.

Para Duarte (2001) o lema “aprender a aprender” está no núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, construções mentais; dos conteúdos para os métodos, exaustivamente, tal conteúdo, do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade. O autor aponta que o importante é aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas, concepções de uma pedagogia pragmática. Qual será, então, o resultado pedagógico em longo prazo? A formação das crianças de 7-10 anos, defendida por Gramsci e apresentada por Nosella (2010), defende totalmente uma forma de estudar com base no hábito, na disciplina, no desenvolvimento gramatical e ortográfico, ou seja, para além do pragmatismo da

literacia.

No entanto, com base nos relatos das entrevistas, consideramos que os educadores estão envolvidos com o contexto escolar, não tiveram tempo, muito menos formação para compreender o contexto e intencionalidades para com a avaliação em larga escala. Cabe salientar que o consenso se apresenta de forma ativa, pois, podem não conhecer os fundamentos da Prova Brasil, mas reconhecem e apontam suas limitações.

Ainda com base nas entrevistas, é possível constatar que a pretensão do IDEB de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir desses dois fatores não parece viável, já que, incapaz de refletir a realidade das instituições não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o nível sócio econômico da população atendida, mas também pela forma como mede esses aspectos. As educadoras reconhecem que há uma massificação da aprovação, e que houve também, um decrescente número da evasão. Por outro lado, apontam que tais elementos quantitativos não representam avanços na qualidade.

À escola/empresa cabe o papel de formar os intelectuais de acordo com as demandas dos novos tempos, caracterizados por Neves (2005) como sociedade urbana-industrial. Os conhecimentos para manutenção dessa sociedade demandam mais especialidades, certas capacidades, técnicos, dirigentes e organizadoras; à escola caberia atender tais demandas; aos sujeitos, projeções para autonomia, criatividade, saber trabalhar no coletivo, ser participativo e competitivo, , contribuindo assim para o fomento do setor produtivo.

Quando falamos de qualidade, salientamos a complexidade do termo e suas variadas definições. Apresentamos a qualidade da educação a partir das definições de seus financiadores, um modelo de escola/empresa, a qual se apropria dos insumos, processos e seus resultados.

Banco Mundial tem priorizado a relação custo-benefício para definir o direcionamento do investimento em educação e a sua própria qualidade. Neste modelo, as escolas são como empresas, e como tais, devem gerenciar os insumos, produzir recursos, e quando submetidas à concorrência, pretende-se que desempenhem seu papel ao menor custo possível. Assim, em termos financeiros, duplica-se o tamanho da classe a fim de se reduzir o gasto anual por aluno, por exemplo. A caracterização da escola com *setor produtivo* é também percebida através da proposição de avaliações periódicas quanto à gestão dos recursos e ao rendimento da aprendizagem (ALVES, CUSTÓDIO, 2011, p.5).

Para tanto, analisamos que tal processo ocorre para além das fronteiras do município de Francisco Beltrão- PR, pois, está amplamente ligado a um projeto de sociedade e a uma nova forma de educar e estabelecer o consenso, conforme apontado por Neves na Nova Pedagogia Hegemônica.

Para Freitas (2015), trata-se de uma política de Responsabilização verticalizada, poder indutivo ao Estado autoritário, que pode chegar ao ato de demissão do diretor, caso os resultados não sejam satisfatório. A Responsabilização deve ser de todos, e não verticalizada. Os dados apresentados são frios, não apresentam a realidade das escolas e alguns estados brasileiros, como Minas Gerais e São Paulo, estão aplicando a prática de premiação adicionada ao salário, ou mais verbas para as escolas que subirem no ranking, já que é uma forma que caracteriza educadores de escola pública pelo trabalho regado de premiações, a favor do Estado liberal.

Assim agindo, não haverá melhorias no desempenho acadêmico, haverá mais seletividade, pois a meritocracia não proporciona resultado na aprendizagem. Outra questão que merece destaque, é que seria devastador o professor ter o salário vinculado ao resultado do aluno na prova, como exemplo de outros países, que por sinal estão fracassando com esse modelo, conforme apresentamos na pesquisa. Agindo desse modo ocorreria a destruição do magistério, inclusive na organização política, no rendimento, na meritocracia e na competição entre escolas e professores.

E ainda, devido aos baixos resultados, corremos o risco da privatização, pois eles podem ser considerados incompetência dos gestores e dos educadores da escola pública, o que abriria precedente para desqualificar e garantir espaço para parceria, público/privada ou radicalização, tornar a escola pública-privada, acessando o dinheiro público, o que Freitas (2015) nomina de “empresariamento da educação.

A política do IDEB e a referida qualidade, ao contrário de representações aparentes nos documentos e na grande mídia, não se referem a melhorias na educação e, sim, a um controle sobre como devem viver e o que deveria ser ‘garantido’ aos filhos dos trabalhadores, alunos da escola pública.

A pesquisa permite fazermos apontamento com clareza no que se refere ao desenvolvimento da consciência com ênfase nos resultados, na pressão aos gestores e professores, haja vista que são necessários, primeiramente, para prepararem os alunos para serem avaliados.

Para Freitas (2015), a reação contra a forma que se apresenta o processo de avaliação em larga escala no contexto escolar deveria começar pelos pais, pois são seus filhos que estão ficando doentes, ansiosos e desenvolvendo aversão à avaliação-prova,

devido à cobrança pelos bons resultados.

Na esteira desse projeto de reforma segue a “indústria da educação”, composta por empresas que prestam serviços de avaliação da qualidade de ensino, de consultoria, de gestão (de escolas) e de apostilamento de conteúdo aplicado aos alunos (FREITAS, 2012, p.7).

Nesse contexto, consideramos que as avaliações em larga escala estão contribuindo para a desqualificação do magistério, devido à formação aligeirada, apostilada. Quando a escola é recheada pelo MEC de materiais de apoio – mesmo que afirmem que são parâmetros para as avaliações e que estes não devem ser utilizados como currículo, como já mencionado nas entrevistas – para Freitas (2015), MEC e INEP estão, sim, de forma direta, apresentando protocolos para os professores seguirem, fomentando a corrida por resultados.

Mesmo diante de tantas controvérsias sobre forma e conteúdo da política do IDEB, segundo as educadoras entrevistadas houve aparentes melhorias no fluxo e aprendizagem, quando não há manipulação dos dados. No entanto, estamos falando de qualidade educacional, a qual deveria levar em conta as diversas realidades dos sistemas educacionais. No município de Francisco Beltrão há uma disparidade socioeconômica visível, projetando tal consideração em nível de país, o desnivelamento seria ainda maior.

Pelos resultados da pesquisa destacamos que já há movimentos caracterizados pelas condições de trabalho das educadoras, da formação, da realidade dos alunos, bem como questões que não serão apreendidas pelos resultados das avaliações do IDEB. Confirmamos que as escolas atendem à política por se tratar de algo inserido pelo MEC/INEP, mas que os movimentos no espaço e contexto escolar caminham e podem avançar no sentido de resistência à qualidade medida pela política do IDEB.

As possibilidades se apresentam, primeiramente, a partir do conhecimento da política e de suas reais intencionalidades, pois consideramos que a construção do conhecimento efetivo pode ser um meio de enfrentamento a essa política determinista e ideológica.

Não aceitar a educação flexível, pragmática, somente voltada para os interesses do mercado, uma educação cuja qualidade é medida e fomentada pelo Estado a partir do IDEB (insumos, processos e resultados) caracterizando a qualidade para o mercado e a empregabilidade torna-se urgente, pois a escola, apresentada pelas demandas da Nova Pedagogia da Hegemonia, privilegia determinados saberes pragmáticos, fundamentados na pedagogia das competências. Tais questões são apresentadas nas políticas

educacionais contemporâneas, com base na “velha” Escola Nova.

SAVIANI (2012, 30), afirma que a educação como “equalização social será instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir sua função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais”. Por outro lado, o mesmo autor concebe que se a educação propiciar “a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na individualidade específica” será, então, instrumento de correção da marginalidade.

Sendo assim, consideramos a importância das discussões sobre ensino e aprendizagem, das fundamentações que os sujeitos da escola incluem coletivamente no Projeto Político Pedagógico e das concepções estabelecidas pelos sujeitos da escola. Um caminho para a reorganização curricular e elevar a qualidade da educação deve ser objetivo de todos os envolvidos no contexto educacional. Esse caminho pode partir da exigência de uma escolarização calcada nos princípios das ciências com fundamentação filosófica

Para Neves (2005, p.34), a referida educação “atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico corporativo”. Assim sendo, é preciso quebrar o corporativismo mediante a pedagogia de resultados, utilizando os espaços caracterizados como negação à política do IDEB, movimento real contraditório às especificidades da qualidade mensurada.

Segundo, Kosik (1976), ao esclarecer que os homens adentram e tomam determinada postura a partir de uma situação dada, independente de sua concepção ou vontade, salienta também que, quando se encontram dentro da situação, são capazes, sim, de transformá-la. Assim sendo, ninguém melhor do que os educadores para apontarem novos caminhos, desde que estejam instruídos para isso.

Ainda segundo o supracitado autor, (1976, p. 221) “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é de espaço social”. Sendo assim, necessitamos ter objetivação, formação, financiamento, reestruturação curricular, condições de estruturas e materiais adequados. Precisamos nos organizar no sentido de cobrar políticas de avaliações que retornem à escola, considerando as reais condições aos sujeitos da escola e à qualidade do ensino público nos Brasil. Por isso, faz-se pertinente que educadores, gestores, secretarias municipais, estaduais e federais analisem os limites e as possibilidades no que se refere ao IDEB e à referida “qualidade”, até então mensurada.

Conforme Duarte (2001) para se efetivar uma pedagogia crítica, historicizadora, humanizadora e, principalmente, libertadora, há necessidade de fortalecer um referencial com base no qual os educadores se mobilizem contra essas formas de alienação, do contrário, as tentativas de realização de ações educativas e humanizadoras, não passarão de voluntarismo ingênuo, de boa vontade e correrão o sério risco de servir, sem o saber nem almejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno.

Consideramos que, a definição de qualidade apresentada nos documentos da Conferência Nacional de Educação deveriam ser parâmetros para nortear o planejamento e a organização da escola em sua estrutura e funcionamento pedagógico. Neles evidenciamos que não há menção aos fundamentos da meritocracia, da flexibilização da competitividade.

Vejamos como foi compreendida a qualidade pelos educadores profissionais de todo o país, que participaram da elaboração de tal documento – e ressaltamos que foram ouvidos educadores das esferas municipais, estaduais e federais definindo qualidade.

A educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de **saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana** (CONAE, 2010, p. 41, grifo nosso).

Consideramos que a qualidade deve promover educação para todos, em todos os níveis de ensino e garantir a formação com base na filosofia da práxis, a qual apresenta, segundo Nosella (2010) uma filosofia integral, uma educação completa, capaz de propiciar ao sujeito o desenvolvimento da capacidade de refletir e agir sobre os atuais problemas de ordem social, política e econômica. Essa educação com fundamentos nos saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreenderia as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana, propiciaria condições, segundo Gramsci e interpretação de Nosella (2010), para nossas crianças, futuros senhores de seus destinos.

Os apontamentos que fizemos referem-se à intervenção dos (as), gestores (as), dos coordenadores (as) e dos professores (as) de modo a utilizar de forma reflexiva o

modelo que temos de avaliação-IDEA. Ao que nos parece, tal política tem vida longa e precisa ser discutida nos vários espaços da escola. Aos gestores municipais cabe o papel de propiciar formação para os sujeitos da escola que pode e deve estar vinculada às instituições de ensino superior, as quais desenvolvem pesquisas que devem ter por finalidade a contribuição para a sociedade e suas demandas.

A autonomia do diretor deve perpassar o campo autogestão, além disso, conhecer os preceitos dessa falsa democracia. Aos coordenadores requererem formação para todos os educadores e, para tanto, salientamos também, as possibilidades de se utilizar do conselho escolar, da APMF, das reuniões de pais, das formações pedagógicas para criar espaços de discussão sobre essa política de avaliação e suas reais intencionalidades. Aos professores(as), evidenciamos a necessidade de formação, pois não há como repensar a práxis, sem conhecer as demandas para a escola a partir do IDEA.

O debate sobre a avaliação em larga escala precisa ser intensificado no interior da escola e criar possibilidades para reavaliar e resistir a esta política do IDEA, que muito pouco tem contribuído para avançarmos na discussão e na projeção para qualidade de educação, enquanto classe trabalhadora. Consideramos que qualidade não é sinônimo de regulação, opressão, competitividade, ranqueamento, formação com base na pedagogia das competências, segregação e hierarquização social; enfim, ter claro que educação não é mercadoria.

Segundo Gaudêncio Frigotto (2015), aos filhos da classe trabalhadora, deve ser ofertada educação básica que lhes permita articular conhecimento, cultura, trabalho e vida. Portanto, o critério definidor da qualidade não pode ser o mercado de trabalho. Tais preceitos, sim, simbolizam uma educação de qualidade.

Nesse sentido, tendo em vista o papel que a escola apresenta dentro da história das civilizações modernas, no qual reproduz a ideologia dominante dentro das determinações da organização social, consideramos que os referenciais da pedagogia crítica possibilitam conhecimento para a realização de movimentos contra-hegemônicos. Reconhecemos evidências nas falas das educadoras do Município de Francisco Beltrão e de todo o país para com a política do IDEA e a referida “qualidade”, haja vista que os sujeitos podem se fortalecer como seres históricos e transformadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, L. **Os Fios condutores do PDE são antigo**, 2007. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em: 12 de set.2014.

AFONSO. Almerindo Janela. **Avaliação Educacional Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.**-3 ed – São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRADE. Alenis Cleusa de. **Cotidiano Escolar e processos de aplicação da Prova Brasil: diversas temporalidades. Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola/Organizadora:** Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense: 1982.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BANCO MUNDIAL e CFI. **Banco Internacional Para A Reconstrução E O Desenvolvimento E Corporação Financeira Internacional Estratégia De Parceria De País Para A República Federativa Do Brasil Exercícios Fiscais 2012 A 2015**. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento Do Brasil. Região Da América Latina e Caribe, 2011.

BANCO MUNDIAL e CFI. **Estratégia de Parceria com o Brasil 2008 - 2011. Relatório nº 42677 – BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 2008.**

BANCO MUNDIAL. **BIRD**. Disponível em: <http://www.fazenda.df.gov.br/visualizar_texto.cfm?idtxt=147> acesso em 12 de fevereiro de 2014.

BANCO MUNDIAL. **Brasil Avaliação da Assistência do Banco Mundial ao País**. Disponível em: <https://ieg.worldbankgroup.org/Data/reports/brazil_cae_portuguese.pdf > Acesso em: 12 mai. 2013.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000142&pid=S0101-7330200200810000600002&lng=en> Acesso em 10 de set de 2014.

BOTTOMORE. Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora.2001.

BRASIL, INEP. **Saeb**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL, MEC, INEP, DOU. **PORTARIA No 482**, de 7 de junho de 2013. Diário Oficial da União, Nº 109, de 10 de junho de 2013, disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=17&data=10/06/2013>> Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL, MEC. Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa. Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo : 2004. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0fGCefJrMMZYWJdFFtOG5YcWc/view>. Acesso: Maio de 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 76/2013, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 40. ed. com índice – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_06.06.2013/CON1988.pdf> Acesso em: 28 abr. 2014.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso em Mar. 2015.

BRASIL. INEP. **Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. 2008.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: 1961. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>> Acesso em: 14 mai. 2014.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. MEC: IDEB Acesso em: 29 abr. 2014.

BRASIL. MEC. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB: Inep, 2008.

BRASIL. MEC/INEP. **PISA e Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>>. Acesso em: 11 abr 2014.

BRASIL. MEC/INEP. **Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil>. Acesso em: 11 abr 2014.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório Nacional Pisa 2012: Resultados Brasileiros**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados> Acesso em: 12 abr. 2014.

BRASIL. MEC: **Sistema Nacional da Educação Básica. 2010 – Aneb e Anresc (Saeb)**. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php>. Acesso em: 11 jul 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – **MEC: Sistema Nacional da Educação Básica**. 2010 – Aneb e Anresc (Saeb). Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_77.php> Acesso em: 11 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Sistema de material de ensino aprendizagem, avaliação dos resultados -SMEA**. 2.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=337> Acesso em: 09 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep: 2008.

BRASIL/ [parceria entre] Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Fundo das Nações Unidas para a Infância. – 2. ed. – **Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância**, 2007.103 p. : il. SILVA, mariana Cesar Verçosa; OLIVEIRA, Vitor Hugo de.

BRASIL-MEC (s/d). **O plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, MEC.

BRASIL-MEC. **Como melhorar seu Ideb**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=345&id=273&option=com_content&view=article> Acesso em: 14 mai. 2014.

CABRITO, Belmiro Gil. **Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?** Cad. CEDES [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 178-200. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a03.pdf>> Acesso em: 11 de jan.2014.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Onde está o desastre?** 1989. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/710/633>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

CERQUEIRA. Beatriz . **Aécio transformou aluno em “consumidor” de educação** Disponível em <http://www.viomundo.com.br/denuncias/beatriz-cerqueira-em-minas-gerais-aecio-transformou-aluno-em-consumidor-de-educacao.html> Acesso Jan. de 2015.

CHAUÍ. Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. 22ª ed, São Paulo: Brasiliense 1986.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010,Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>

COSTA. Daianny Madalena. **Diálogos entre avaliação e o estabelecimento escolar aprendente: um princípio de insubordinação. Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola/Organizadora: Flávia Obino Corrêa Werle**. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010

CUNHA, Marcus Vinícius da. **A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP.** 1990. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/435/440>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

DALE, Roger. **Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?** Revista Educação & Sociedade. vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004. ISSN: 0101-7330 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/telos/>>. Acesso em: 13 abr 2014.

DOU. **Portaria No- 867, De 4 De Julho De 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em Marc. 2015.

DOURADO. Luiz Fernando. OLIVEIRA. João Ferreira. SANTOS. Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf > Acesso em: 15 de jun. 2014.

DUARTE. Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

ed. Brasília: 1981. Elaborado por Cosete Ramos. 1.373.3.041 2. Ensio de 1º grau - aprendizagem. I. Título II. RAMOS, Cósete. III. SEMEA, 6. IV. Série. Disponível em : <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002414.pdf>, acesso: 15 de abril de 2013.

ESQUINSANI. Rosimar Serena Siqueira. **Tá lá em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico.** Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola/Organizadora: Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. LEHER, Roberto. **Todos pela educação e o episódio costin no mec: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.** Trabalho Necessário – www. Ano 10. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>> Acesso em: 12 de Fev.2015.

FIRME, Tereza Penna. **Consultoria e Eventos.** Disponível em :<http://www.eventosar.com/thereza-penna-firme/> Acesso em 28 de agosto de 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. Meritocracia na Educação. Reportagem de Fernando Veloso. Publicada em 05 de fev. 2011. Disponível <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me0502201129.htm>> Acesso em jan. 2015.

FRANCISCO BELTRÃO. <http://franciscobeltrao.pr.gov.br/noticias/maioria-das-escolas-beltronenses-tem-ideb-acima-da-meta/> Maioria das escolas beltronenses tem

Ideb acima da meta. Publicado em 08/09/2014

FRANCISCO BELTRÃO. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação**. 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. E ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Fronteira Educacional).

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. **A agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>> Acesso em 03 de Fev de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho: Perspectivas para o final do século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998..

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (ré) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 2. ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 16 mai. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILLI, PABLO. **Um bate papo sobre Educação e Neoliberalismo onde nunca se fala de Portugal**. Disponível em: <http://www.oocities.org/athens/aegean/9837/entrevistapablogentili.html>. Acesso set de 2014.

GHIRALDELLI JR. P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP: Manoli,

GIDDENS, Anthony. **Há Uma Alternativa**. Disponível em: http://veja.abril.com.br/300998/p_011.html. Acesso: 22 de set de 2014. Entrevista para Revista Veja.

GIDDENS, Anthony. **O debate global sobre a terceira via**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. – São Paulo. 2007. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=XjgPEWCe9IEC&pg=PA276&lpg=PA276&dq=anthony+giddens+terceira+via++livro+download&source=bl&ots=e2d3Lyq70m&sig=uh9FDdbKsHkVYN0B34GBE_oG_oZo&hl=ptBR&sa=X&ei=IBRLUHgM8S90AGQ_o>

GQDg&ved=0CEwQ6AEwBQ#v=twopage&q=anthony%20giddens%20terceira%20vi
a%20%20livro%20download&f=true>. Acesso em: 13 abr 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho .
7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política**. v. 3. Tradução de
Carlos Nelson Coutinho Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro:
Civilização Brasileira, 1979.

GRUPPI. Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em
Marx, Engels, Lenin e Gramsci**. 7ª ed. Porto Alegre: L&PM. 1986.

INEP. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília :
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>
Acesso em: 28 de abr de 2014.

INEP. **O que são as metas**. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>. Acesso em 05 de set de 2014.

JIMÉNEZ, Isabel Pérez. **La competencia comunicativa. Habilidades y destrezas
comunicativas**. 2013. Disponível em:
<infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014

KOETZ. Carmen Maria. **Atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala:
em busca da gestão democrática da escola pública. Avaliação em Larga Escala:
Foco na Escola**/Organizadora: Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos;
Brasília: Liber Livros, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense,
2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

LEFEBVRE. Henri. *Lógica formal/Lógica dialética*. 1ªed. Rio de Janeiro: Civilização
brasileira, 1975.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da educação brasileira /**
Manoel Bergström Lourenço Filho; organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha
- 2. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Qualidade da educação: cinco lembretes e uma
lembrança**. Estud. av. [online]. 2007, vol.21, n.61, pp. 277-294. ISSN 0103-4014.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a18v2161.pdf>. Acesso em: Mar.
2015.

MACHADO. Veruska Ribeiro. **Compreensão Leitora no PISA e práticas escolares de
leitura**. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

MANIFESTO DOS EDUCADORES. **Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados.** (Janeiro de 1959). In: Revista HISTEDBR On-line. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 205-220. MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). ISSN: 1676-258 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em 01 de set de 2014.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve de pedagogia.** 2000.

MARTINS, Mara Lúcia. Lourenço Filho. **A psicologia na vida e na educação.** Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_03.html Acesso: 22 abr. 2014.

MARX, Karl. **A Lei Geral da Acumulação Capitalista** (cap. XXIII), In: O Capital (Livro Primeiro, vol. II). Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Introdução de Jacob Gorender: tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998 – (clássicos)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis: Vozes, 1990.

MEC, INEP. **Uma escola do tamanho do brasil.** 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf> Acesso em: 15 mai. 2014

MÉSZÁROS, István, 1930. **A Educação para Além do Capital.** (Tradução ISA Tavares). 2.ed.-São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA. Marilan de Carvalho. **Práticas de Gestão Democrática em Escola Pública municipal de educação básica.** Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola/Organizadora: Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

NETO. José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** 1ª ed. São Paulo: expressão Popular. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. **Avaliação em larga escala no brasil nos primeiros anos do ensino fundamental.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.

OLIVEIRA. Oséias Santos de. DABRACH. Neila Pedrotti. **Reforma no Estado e implicações para a Gestão Educacional.** 2009. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/096/96oliveira.pdf> Acesso: Agos. 2014.

ORBIS. **Educação: Abismo entre a Universalização do Acesso e a Qualidade no Ensino.** Disponível em: <http://www.orbis.org.br/analise/6/educacao-abismo-entre-a->

universalizacao-e-qualidade-no-ensino>. Acesso em: 13 abr 2014.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática.1998

RAMOS. Cosete. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RAMOS. Cosete. **Qualidade: consultoria e treinamento**. 2014. Disponível em: <http://www.cosete.com.br/>. Acesso em 28 de agos de 2014.

RAMOS. Marise Nogueira. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educação & Sociedade 23.80 (2002): 401-422.

RAMOS. Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA HISTEDBR. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. (1932). 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2014.

ROBERTSON. Suzan L. e DALE. Roger. **O banco mundial o fmi e as responsabilidades da educação crítica**. In: APPLE. Michael W. AU. Wayne. GANDIN. Luís Armando. **EDUCAÇÃO CRÍTICA: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed. 2011.

SANTIAGO. Claudia. MORAES. Reginaldo Carmelo de. **Como Fazer uma Análise Conjuntural**. Programa de Formação da CNTE. 2000. Disponível em <http://issuu.com/npc_/docs/caderno_cnte_-_a_de_conjuntura_miolo/1> Acesso em 12 de Agos. de 2014.

SANTOS. Almir Paulo. **Relação entre aluno, avaliação e conselho de classe participativo, instância e reflexão**. Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola/Organizadora: Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memórias da Educação)

SAVIANI, Dermeval. PDE. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI. Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2012.

SAVIANI. Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p.1231-1255,2006.

SCHWARZ, Roberto. O Pai de Família e outros estudos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes. EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Educacionais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA. Eneida. EVANGELISTA. Olinda. **APRESENTAÇÃO. O que revelam os slogans na política educacional/organização** Olinda Evangelista. – 1 ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

SHIROMA. Eneida. SANTOS. Fabiano Antonio. **Slogans para a construção do consentimento ativo.** O que revelam os slogans na política educacional/organização Olinda Evangelista. – 1 ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA. Quelli Cristina. COELHO. Denila. **Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: Fundamentos da eficiência e produtividade.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.p.1. Disponível em < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1256-0.pdf> Acesso em Jan de 2015.

SOLIGO. Valdecir. **A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola/Organizadora:** Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

SOUSA Sandra Maria Zákia L. **40 anos de contribuição à avaliação educacional. Estudos em avaliação educacional.** São Paulo, v. 16, n. 31, p. 7 -36, jan/jun, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1220/1220.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2014.

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. **Avaliação da Aprendizagem nas Pesquisas no Brasil de 1930 a 1980.** Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/559.pdf>>. Acesso 07 de julho de 2014

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. de. **Políticas de avaliação da educação.** 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf> Acesso em: 12 de mar. 2014.

SOUSA, Sandra Maria Zákia, OLIVEIRA, D. A. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.** Gestão democrática da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA. Michele Borges. ASSUNÇÃO. Mariza Felipe. **Reflexões Acerca Das Políticas De Financiamento e Avaliação da Educação: A Questão da Qualidade da Educação.** Disponível em:<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0405.pdf>. Acesso: 13 de set de 2014.

SOUZA. Thais Rabelo de. **(CON)FORMANDO PROFESSORES EFICAZES: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)** - Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. 2009.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **O PNE E O PDE COMO DESAFIOS POLÍTICOS PARA OS EDUCADORES.** S/a. Disponível em: <<http://www.docentesfsd.com.br/arquivo/O%20PNE%20e%20o%20PDE%20como%20desafios%20politicos.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2014.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Políticas públicas em educação. v. 2 / Bertha de Borja Reis do Valle. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

VASCONCELLOS, Marcos Antonio Sandoval; GREMAUd, Amaury Patrick; TONETO, Rudnei Junior. **Economia Brasileira Contemporânea**. São Paulo: Editora Atlas, 7ª ed. 2007. Capítulos. 15 e 16. Disponível em: <http://fortium.edu.br/blog/ailton_guimaraes/files/2011/08/Economia-Brasileira-Contempor%C3%A2nea-para-o-curso-de-Administra%C3%A7%C3%A3o2.pdf>. Acesso em 28 de ago. de 2014

VÁSQUEZ. Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda. 1968.

WERLE. Flávia Obino Corrêa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500003. Acesso em 05 de set de 2014.

WERLE. Flavia Obino. **Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação**. Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola/Organizadora: Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

XIMENES, Sérgio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. São Paulo: Ediouro, 2001.

YAZBECK. Dalva Carolina Menezes. **Avaliação Educacional Básica: por entre alguns projetos que tecem a história e os caminho da institucionalização**. <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25492/14822>. 2002.

ZANARDINI. João Batista. **CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO EFICIENTE COMO ESTRATÉGIA PARA O ALÍVIO DA POBREZA**. O que revelam os slogans na política educacional/organização Olinda Evangelista. – 1 ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

ZANARDINI. João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese de Doutorado- Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Dissertaes%20e%20Teses/t_%20d_jo%C3%A3o_batista.pdf> Acesso em: 15 mai. 2014.

ZANELLA. José. Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Tese. Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000311548>> Acesso : out de 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS

QUESTÕES GERAIS	QUESTÕES ESECÍFICAS PARA OS PROFESSORES
<p>1. O que você sabe sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB?</p> <p>a. O que você pensa sobre a melhoria da qualidade da Educação através do IDEB?</p> <p>b. O IDEB, ele representa qualidade do ensino e aprendizagem no município de Francisco Beltrão?</p> <p>2. As disciplinas que estão sendo avaliadas na Prova Brasil: Língua Portuguesa e Matemática, representam qualidade na educação?</p>	<p>1. É você quem define a carga horária destinada para cada área do conhecimento?</p> <p>a. Em suas aulas você tem dedicado maior tempo para Língua Portuguesa e Matemática?</p> <p>b. Em um ano se considerássemos 100 dias letivos, quantos desses seriam para Língua Portuguesa e Matemática? Por quê?</p> <p>c. Qual sua autonomia em relação ao planejamento?</p>
<p>ENTREVISTADOS:</p> <p>8 GESTORAS</p> <p>6 COORDENADORAS</p> <p>10 PROFESSORAS</p>	<p>24 entrevistados</p>

ANEXO 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR



Estado do Paraná

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu _____, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, a mestranda **Quelli Cristina da Silva**, portador(a) do RG 7.180.371-6 e CPF 022.017.669.83, a utilizar minha entrevista, vinculada, ao material em texto desenvolvido como Pesquisa de Campo, para realização da Dissertação de Mestrado em Educação, organizados e/ou licenciados pela **UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão - PR**, sem limitação de tempo.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia ___/___/___, pelo aluna, **Quelli Cristina da Silva** e **UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão - PR**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, **sem divulgação do nome do entrevistado**.

Não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Fco Beltrão, ____ de _____ 2014.

Assinatura: _____

Nome: _____

Escola Municipal _____

End.: _____

CPF: _____

ANEXO 3 - TERMO DE DOAÇÃO/EMPRÉSTIMO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR



Estado do Paraná

TERMO DE DOAÇÃO/EMPRÉSTIMO

Pelo presente instrumento, eu _____, abaixo firmado e identificado, autorizo, a mestranda **Quelli Cristina da Silva**, portador(a) do RG 7.180.371-6 e CPF 022.017.669.83, a utilizar como instrumento os cadernos de um aluno (a) do 3º e 5º ano do ano letivo de 2013, na Pesquisa de Campo, para a realização da Dissertação de Mestrado em Educação **UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão - PR**, intitulada: **O IDEB E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2014 – consenso ou resistência?**

A concessão do material é voluntária, podendo a Escola cancelar a doação/ empréstimo, a qualquer momento. Os dados serão utilizados somente para a presente pesquisa, sem nenhum risco aos alunos e a escola.

Fco Beltrão, ____ de _____ 2014.

Assinatura: _____

Nome: _____

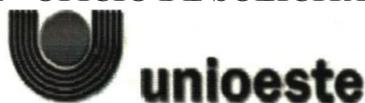
CPF: _____

Profissão _____

Escola Municipal _____

End.: _____

ANEXO 4 - OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG
Centro de Ciências Humanas/CCH
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação - nível de
Mestrado/PPGEFB - (46) 3520-4841

Ofício nº 021/2013-PPGEFB

Prezado,

Solicitamos à Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, disponibilização de documentos necessários para desenvolvimento da pesquisa da Aluna deste Programa de Pós-Graduação em Educação, *Stricto Sensu*, nível de Mestrado da UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão: **QUELLI CRISTINA DA SILVA**. O trabalho que está sendo desenvolvido pela referida aluna é intitulado: "O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão/PR, no período de 2007-2013 - consenso ou resistência?"

Materiais necessários solicitados:

Matriz Curricular Proposta Pedagógica; Proposta Curricular; Proposta de avaliação externa; Saeb (materiais de orientação); Cópias das avaliações do município e do MEC-Provinha Brasil e Prova Brasil; Documentos e e-mail referente a orientações sobre as avaliação externas; Cadernos de orientações e conteúdos da Prova Propostas de formação para os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais; Material referente ao IDEB - repassado pelo Ministério da Educação - Instituto Anízio Teixeira. Salientamos que todo o material existente a partir do ano de 2005 até 2013, referente às avaliações externas, IDEB e documento que norteiam a organização municipal frente a tais elementos, são de relevante interesse da pesquisa.

Certos de poder contar com a colaboração desta Secretaria, agradecemos.

Francisco Beltrão, 11 de dezembro de 2013.

Ilmo. Sr.

Viro De Graauw

Secretário Municipal de Educação - Francisco Beltrão

F/ Zelinda

André Paulo Castanha
Port N° 4450/2012-GRE
Campus de Francisco Beltrão
Coord do Prog de Mestrado em Educação

*W. P. 3.
20/11/2013*

ANEXO 5 - AGENDA II FÓRUM HEMISFÉRICO “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”

AGENDA II FÓRUM HEMISFÉRICO “A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”

Segunda-feira 13 de junho Salão Boticelli
8h - 9h – CREDENCIAMENTO
9h - 10h - ABERTURA - Tarso Genro – Ministro da Educação do Brasil - Eliezer Moreira Pacheco – Presidente do INEP - Francisco das Chagas Fernandes – Secretário de Educação Básica – MEC - Alice Abreu – Diretora do Departamento de Educação, Ciência e Tecnologia – OEA - Ana Lulza Machado – Diretora da UNESCO/OREALC - Ana Maria Aceves – Diretora Geral de Avaliação da Secretaria de Educação Pública - México
10h15 - 11h “CÚPULA DAS AMÉRICAS E OEA: “O ATENDIMENTO AO PLANO DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO” Alice Abreu – Diretora do Departamento de Educação, Ciência e Tecnologia – OEA
11h - 11h15 – Café
11h15 - 11h45 “INFORMAÇÕES DO II FÓRUM HEMISFÉRICO” Linda Goulart – Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais – INEP
11h45 – 12h15 “INFORMAÇÕES DO PRIE” Ana Maria Aceves – Diretora Geral de Avaliação da Secretaria de Educação Pública - México
12h15 - 13h “MARCO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O PROJETO REGIONAL DE EDUCAÇÃO – PRELAC” Ana Lulza Machado – Diretora da UNESCO/OREALC
13h - 14h30 - Almoço
14h30 - 16h APRESENTAÇÃO DO ESTUDO “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES” Expositoras: Lutz Dourado – Universidade Federal de Goiás – Brasil Catarina de Almeida Santos – Universidade Federal de São Paulo – Brasil João Ferreira de Oliveira - Universidade Federal de Goiás – Brasil Moderadora: Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva – Presidente da UNDIME - Brasil Debatedores: - Joel Sherman – Consultor USAID/Washington - Cary Grobe – Representante Conselho de Ministros do Canadá
16h - 16h15 – Café
16h15 - 16h45 “ESTADO ATUAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO” Maria Alejandra Schulmeyer – Consultora do INEP
16h45 - 18h DEBATE Moderadora: Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva – Presidente da UNDIME - Brasil
18h – Encerramento

Terça-feira 14 de junho Salão Boticelli
<p>8h30 - 10h "DEFININDO E MEDINDO A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO" Expositor: Jaap Scheerens – Professor da University of Twente - Holanda Moderador: Jorge Wertheim – Diretor da UNESCO/Brasil Debatedor: Carlos Pardo – Pesquisador da ICFES - Colômbia</p>
<p>10h - 10h45 "MEDIÇÃO DA QUALIDADE DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS" César Guadalupe – Conselheiro Regional UNESCO/OREALC</p>
<p>10h45 - 11h – Café</p>
<p>11h - 11h40 "AVANÇOS NA CONSTRUÇÃO DE ESTÁNDARES DE DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS" Cláudia Tamassia – Consultora do PRIE</p>
<p>11h40 - 13h "A GESTÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO" Expositor: Anton De Grauwe – Pesquisador do IIFE – UNESCO/Paris Moderador: Gabriel Chalifa – Presidente do CONSEDE - Brasil Gestão Mista: Leonardo Vera Monroy – Coordenador Nacional de Gestão – Ministério da Educação - Chile Gestão descentralizada: Francisco das Chagas Fernandes – Secretário de Educação Básica - MEC</p>
<p>13h - 14h30 - Almoço</p>
<p>14h30 - 16h "VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR" Expositor: Maria Isolda Cota de Arruda Coelho - Secretária Municipal de Educação de Sobral/Ceará - Brasil Moderador: Daniel González, Representante da OEI/Brasil Debatedor: Sergio Martínez Dunstan, Diretor Geral de Avaliação de Políticas/SEP - México</p>
<p>16h -16h15 - Café</p>
<p>16h15 - 18h "ACESSO, PERMANÊNCIA, PROGRESSÃO E DESEMPENHO DOS ALUNOS" Moderador: Silvio Manoug Kaloustian – Representante da Unicef/Brasil Experiência do Brasil: Carlos Henrique Ferreira de Araújo - Diretor de Avaliação da Educação Básica - INEP Experiência da República Dominicana: Julio Valetrón – Diretor Geral de Avaliação da Secretaría de Estado de Educación e Cultura Debatedor: Carlos Eduardo Moreno – Coordenador Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais – INEP</p>
<p>18h –Encerramento</p>

Quarta-feira 15 de junho Salão Bernini
<u>REUNIÃO EXCLUSIVA PARA OS TÉCNICOS DO PRIE</u>
08h - 11h Oficina 1: "PRINCÍPIOS E PRÁTICAS NA DEVOLUÇÃO DA INFORMAÇÃO COM FOCO NA ESCOLA"
11h - 11h15 – Café
11h às 14h Oficina 2: "IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO SOBRE DOCENTES"
14h -Almoço

Quarta-feira 15 de junho Salão Boticelli
10h30 - 10h45h – Café
10h45 - 13h "DIMENSÕES E VARIÁVEIS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO" Moderador: Carlos Pardo - Pesquisador ICFES - Colômbia Grupo 1 (Inglês e Francês) Facilitador: Cinara Custódio, Brasil Grupo 2: (Espanhol e Português) Facilitador: Heloisa Lück, Brasil Grupo 3: (Espanhol e Português) Facilitador: Jorge Fasce, Argentina)
13h – 14h30- Almoço
14h30 – 16h "DIMENSÕES E VARIÁVEIS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO" - Conclusões dos Grupos de Trabalho Moderador: Carlos Pardo – Pesquisador ICFES - Colômbia
16h – 16h15 – Café
16h15 – 18h Mesa Redonda: "COMO CONTRIBUIR PARA A DEFINIÇÃO, MONITORAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EM PROL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO" Moderador: Jeanette Beauchamp - Diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – MEC Participantes: - Fernando Haddad – Secretário Executivo do Ministério da Educação do Brasil - Eliezer Moreira Pacheco – Presidente do INEP - Juan Carlos Navarro – Banco Interamericano de Desenvolvimento - Alice Abreu – Diretora da OECT da Organização dos Estados Americanos - OEA - Michael Bruneforth - Especialista do UIS – Canadá
18h –Encerramento

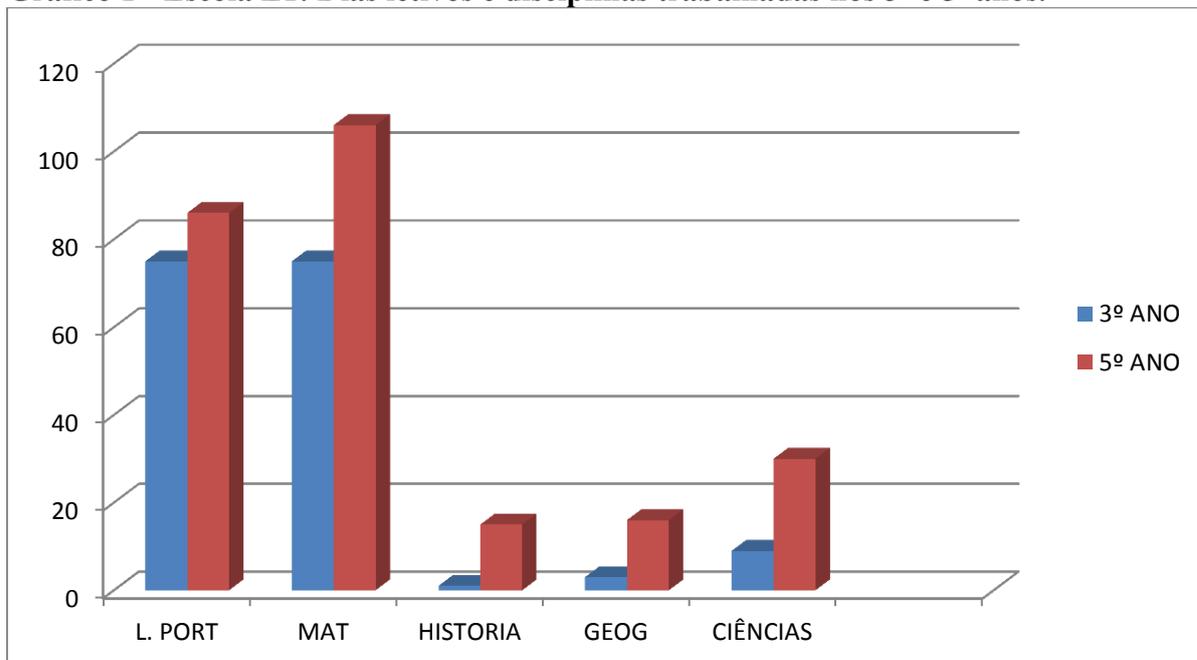
Quinta-feira 16 de junho Salão Boticelli
Seminário “TRANSPARÊNCIA NA DIVULGAÇÃO DA INFORMAÇÃO EDUCACIONAL: PRÁTICAS HEMISFÉRICAS”
8h30 - 09h - Abertura Alicia Abreu – Diretora do Departamento de Educação, Ciência e Tecnologia – OEA Foco e objetivo do Seminário Rafael Nevarez – Coordenador para o Hemisfério Ocidental – Departamento de Educação dos Estados Unidos da América
09h – 10h30 – CONTEXTO: TENDÊNCIAS NA DIVULGAÇÃO DA INFORMAÇÃO EDUCACIONAL NA REGIÃO Pedro Ravala – Ex-Diretor, Unidade para a Medição de Resultados Educacionais – Uruguai e Pesquisador – PREAL/GTEE
10h30 - 10h45 – Café
10h45 - 12h PAINEL 1: PROPORCIONANDO AO PÚBLICO O ACESSO À INFORMAÇÃO Estados Unidos: “BOLETINS” ONLINE EM NÍVEL DE ESTADO Laurence Ogle, Estatístico em Educação, Centro Nacional de Estatísticas Educacionais, Departamento de Educação dos Estados Unidos. RELATÓRIOS ONLINE SIMCE Lorena Makas - Ministério da Educação do Chile EDUDATA-Brasil Linda Goulart – Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais – INEP
12h – 12h30 - PAINEL I: COMENTÁRIOS E DEBATE Moderador: A definir.
12h30 – 14h Almoço
14h - 15h - PAINEL II: O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL NA DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS PREAL: Boletins Regionais e Nacionais Tamara Ortega Goodspeed - PREAL A EXPERIÊNCIA DA COLÔMBIA COM BOLETINS PÚBLICOS Isabel Fernández - Corpoeducación, Colômbia BOLETINS EM NÍVEL DE ESCOLA Miriam Zablah de Bander, - (CERCA), El Salvador
15:00 – 15:30 - PAINEL II: COMENTÁRIOS E DEBATE Moderador: A definir.
15h30 – 15h45 – Café
15h45 – 16h30 - PAINEL III: INFORMANDO E MOBILIZANDO O PÚBLICO: O PAPEL DA IMPRENSA EDUCAÇÃO, COMPROMISSO DE TODOS Wendy Arenas Wightman, Diretora do Departamento de Responsabilidade Social, <i>El Tiempo</i> , Colômbia DISSEMINAÇÃO DE RESULTADOS DE AVALIAÇÃO PELA IMPRENSA ¹ Tacyana Arce, Coordenadora de Jornalismo, Rádio Educativa da UFMG - Brasil
16h30 – 17h00 - PAINEL III: COMENTÁRIOS E DEBATE Moderador: A definir.
17h00 – 17h30 – COMENTÁRIOS FINAIS E RECAPITULAÇÃO DO DIA Alicia Abreu – Diretora do Departamento de Educação, Ciência e Tecnologia – OEA

Sexta-feira 17 de junho Salão Boticelli
8h30 – 10h30 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: Debate e apresentação de propostas. Expositores: Lutz Dourado – Universidade Federal de Goiás - Brasil Catarina de Almeida Santos – Universidade Federal de São Paulo - Brasil João Ferreira da Oliveira - Universidade Federal de Goiás - Brasil Moderador: a definir.
10h30 – 10h45- Café
10h45 – 12h15 Acordos e recomendações do II Fórum Hemisférico Condução: Ronaldo Teixeira da Silva – Chefe de Gabinete do Ministério da Educação do Brasil
12h15 – 12h45 Encerramento - Tarso Genro – Ministro da Educação - Brasil - Eliezer Moreira Pacheco – Presidente do INEP/MEC - Francisco das Chagas Fernandes – Secretário de Educação Básica/MEC - Alice Abreu – Diretora do Departamento de Educação, Ciência e Tecnologia – OEA - Ana Lulza Machado – Diretora UNESCO/OREALC - Ana Maria Aceves – Diretora Geral de Avaliação/SEP - México
13h - Almoço

ANEXO 6 - GRÁFICOS DIAS LETIVOS E DISCIPLINAS – ANO LETIVO 2013.

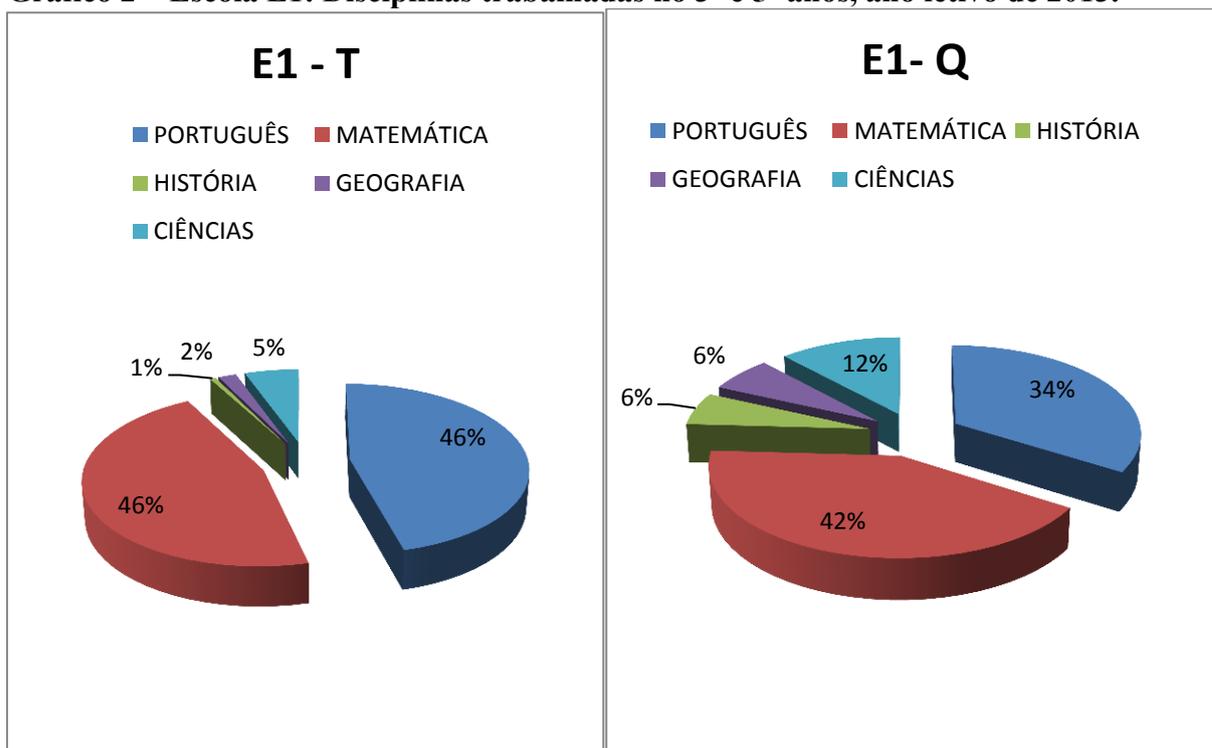
Escola E1

Gráfico 1 - Escola E1: Dias letivos e disciplinas trabalhadas nos 3º e 5º anos.



Fonte: Dados coletados dos Cadernos de alunos (2013), com base na pesquisa de campo, elaborados pela pesquisadora.

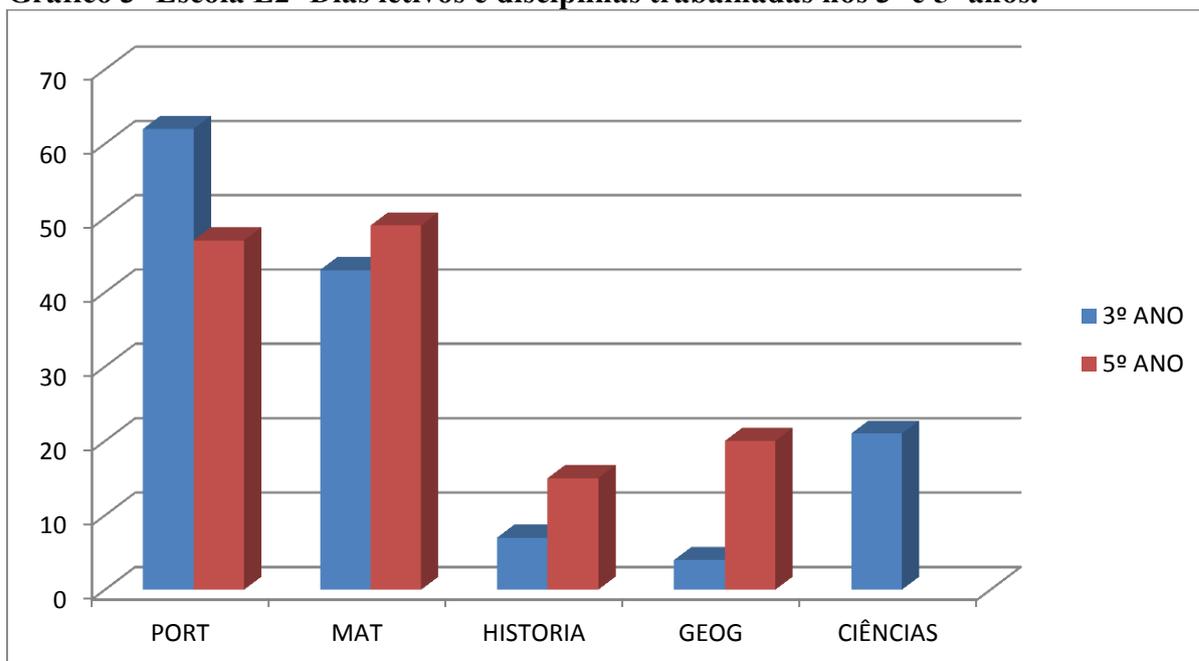
Gráfico 2 – Escola E1: Disciplinas trabalhadas no 3º e 5º anos, ano letivo de 2013.



Fonte: Dados coletados dos Cadernos de alunos (2013), com base na pesquisa de campo, elaborados pela pesquisadora.

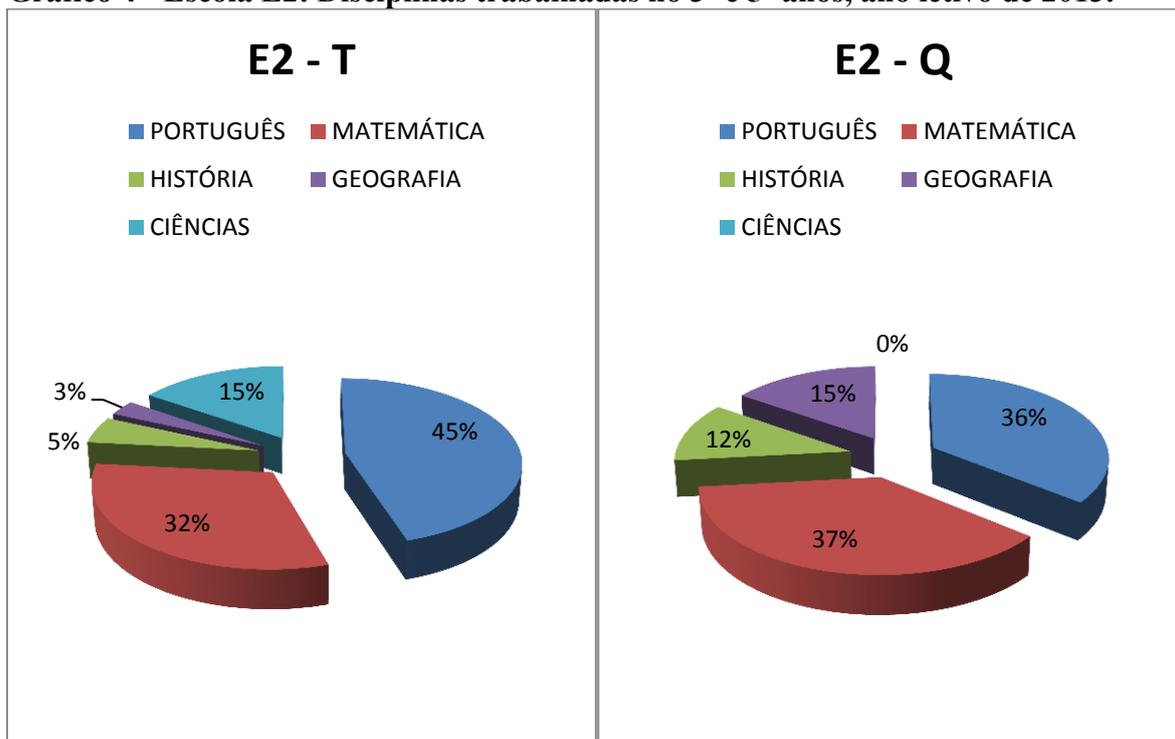
Escola E2

Gráfico 3- Escola E2- Dias letivos e disciplinas trabalhadas nos 3º e 5º anos.



Fonte: Dados coletados dos Cadernos de alunos (2013), com base na pesquisa de campo, elaborados pela pesquisadora.

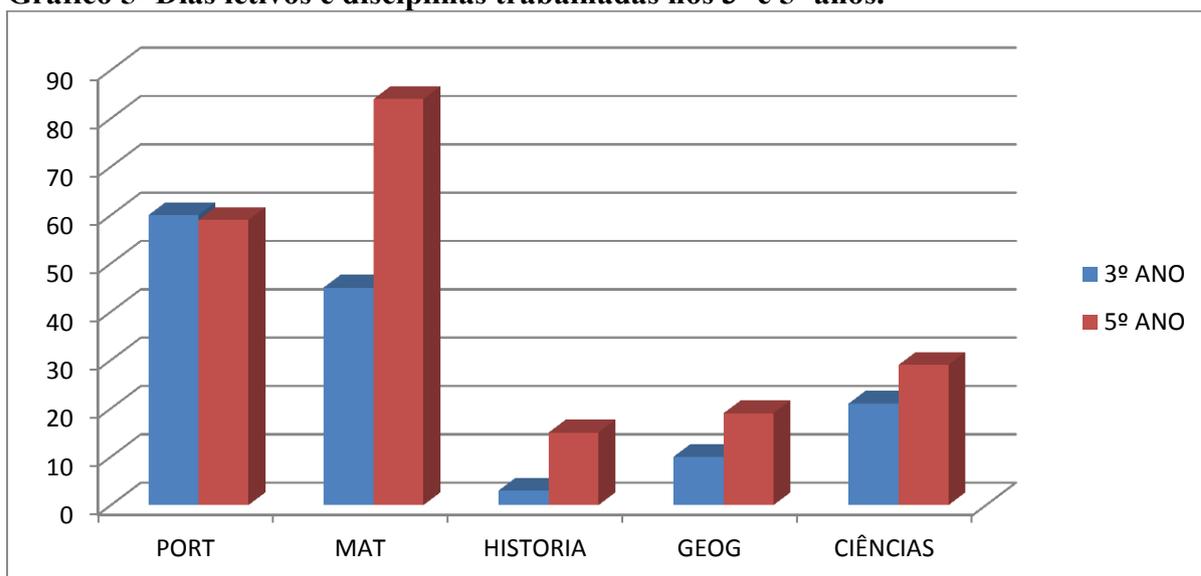
Gráfico 4 - Escola E2: Disciplinas trabalhadas no 3º e 5º anos, ano letivo de 2013.



Fonte: Dados coletados dos Cadernos de alunos (2013), com base na pesquisa de campo, elaborados pela pesquisadora.

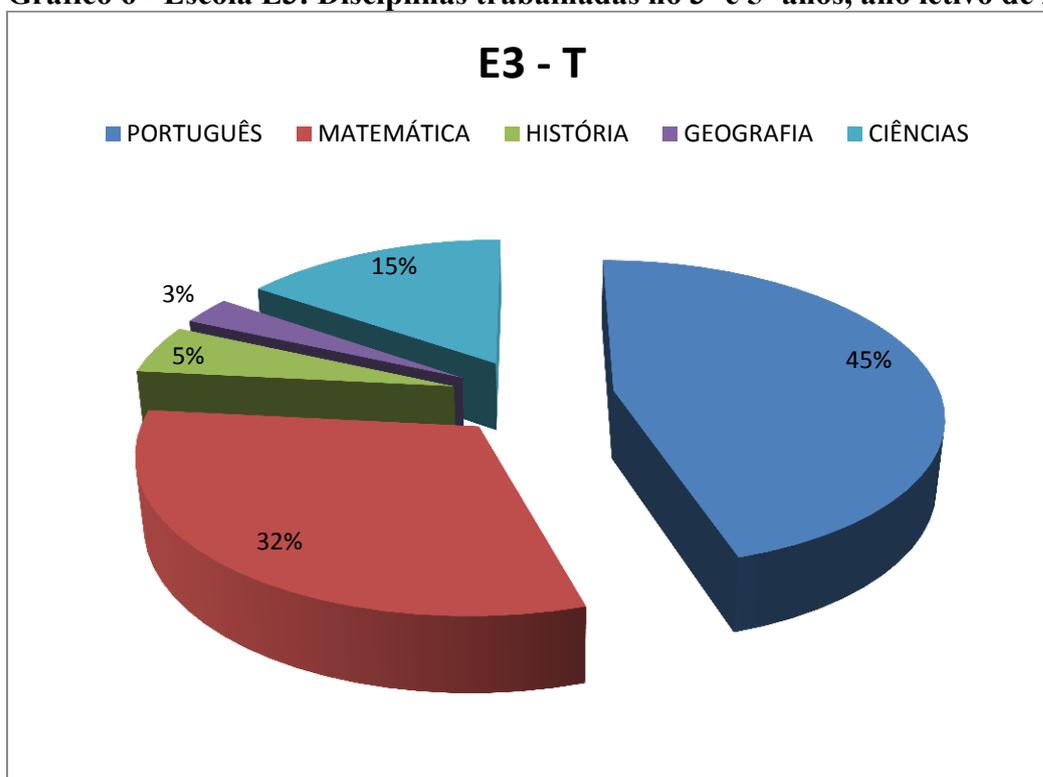
Escola E3

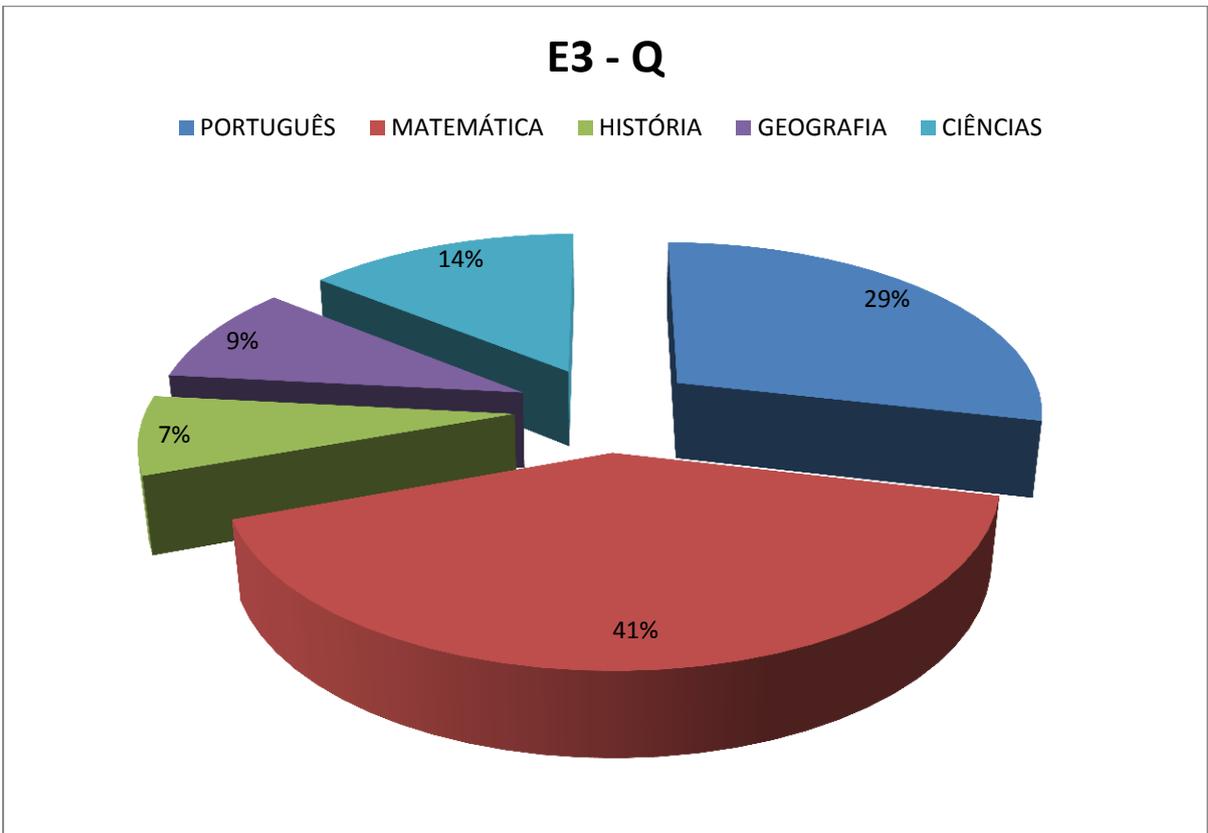
Gráfico 5- Dias letivos e disciplinas trabalhadas nos 3º e 5º anos.



Fonte: Dados coletados dos Cadernos de alunos (2013), com base na pesquisa de campo, elaborados pela pesquisadora.

Gráfico 6 - Escola E3: Disciplinas trabalhadas no 3º e 5º anos, ano letivo de 2013.

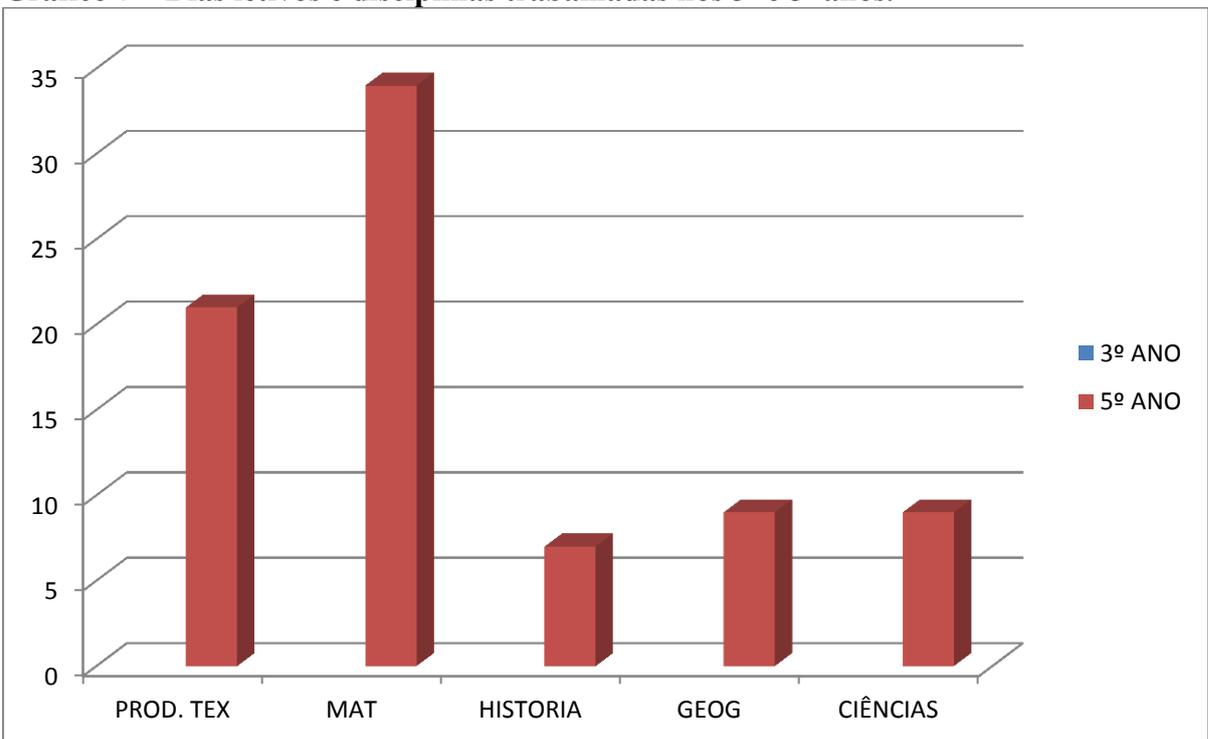




Fonte: Dados coletados dos Cadernos de alunos (2013), com base na pesquisa de campo, elaborados pela pesquisadora.

Escola E4

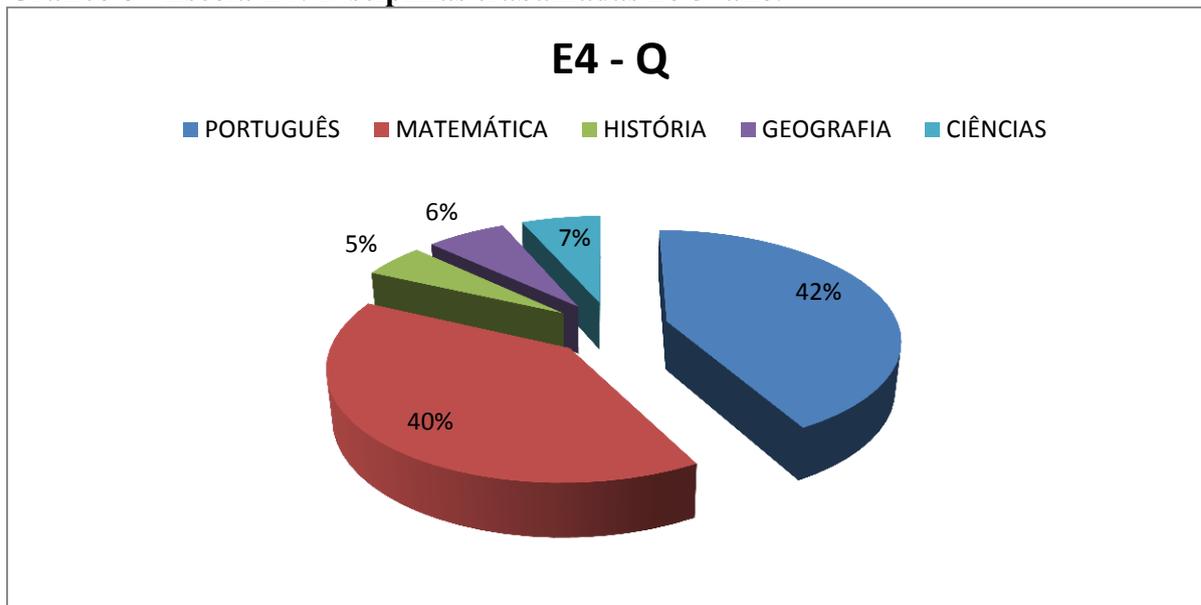
Grafico 7 – Dias letivos e disciplinas trabalhadas nos 3º e 5º anos.



Fonte: Dados dos Cadernos de alunos (2013), coletados pela pesquisadora.

Obs: foram disponibilizados somente os cadernos do 5º ano.

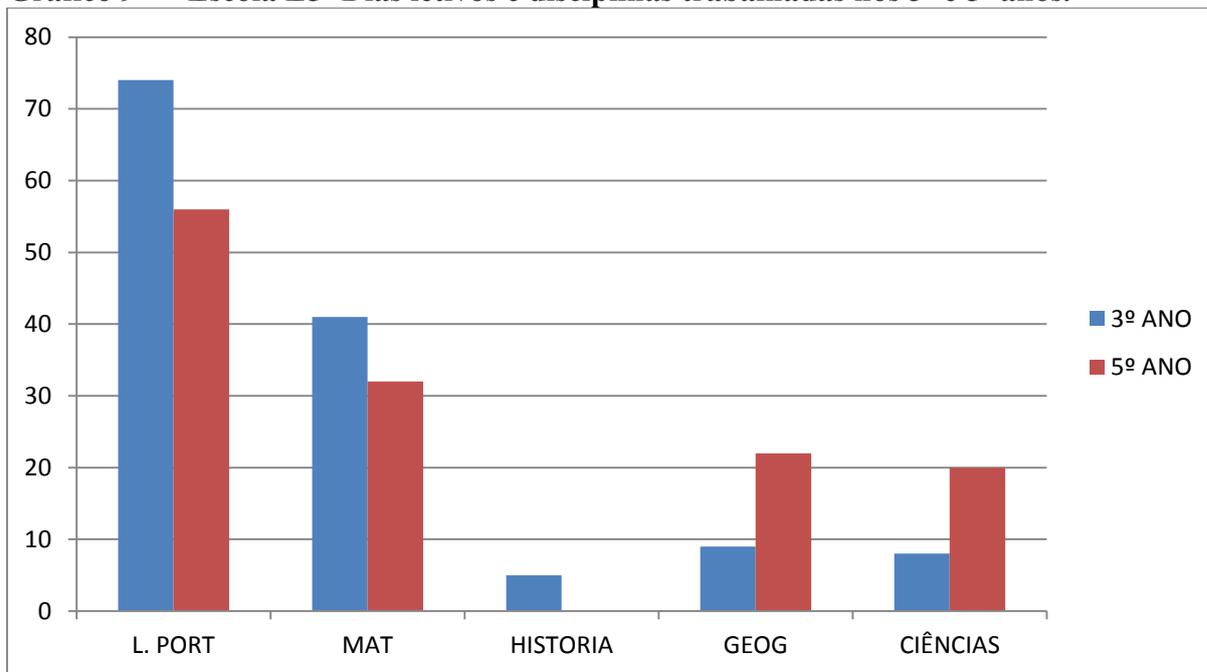
Gráfico 8 - Escola E4: Disciplinas trabalhadas no 5º ano.



Fonte: Dados coletados dos Cadernos de alunos (2013), com base na pesquisa de campo, elaborados pela pesquisadora.

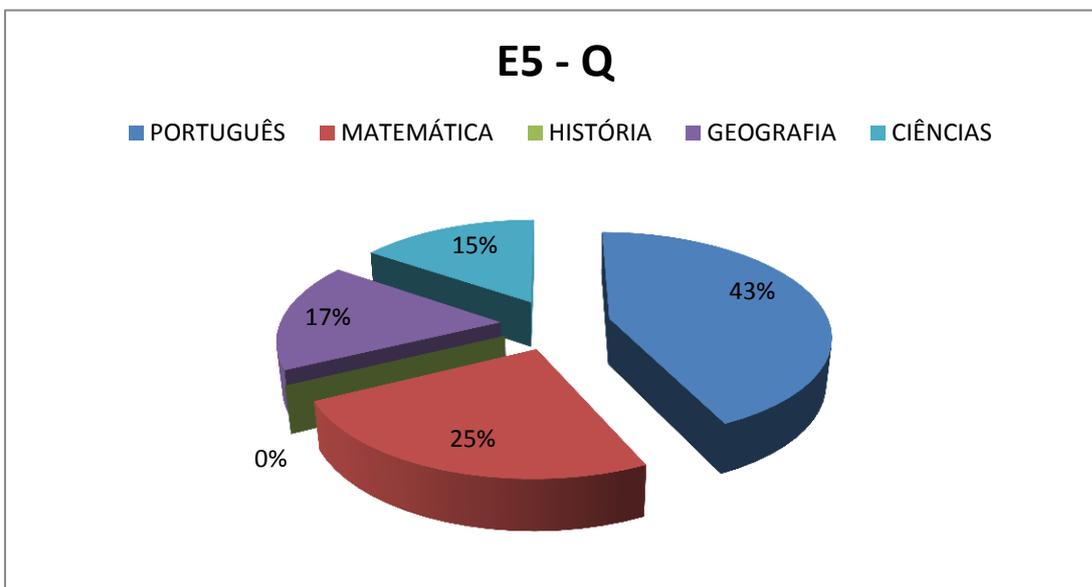
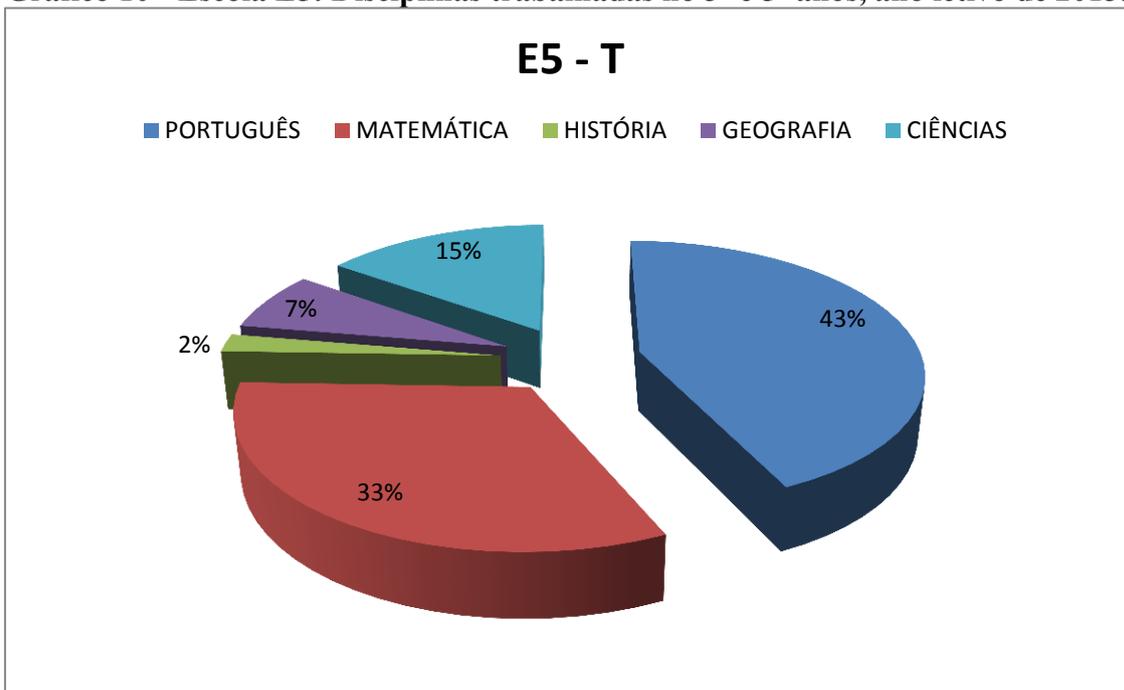
Escola E5

Gráfico 9 - - Escola E5- Dias letivos e disciplinas trabalhadas nos 3º e 5º anos.



Fonte: Dados dos Cadernos de alunos (2013), coletados pela pesquisadora.

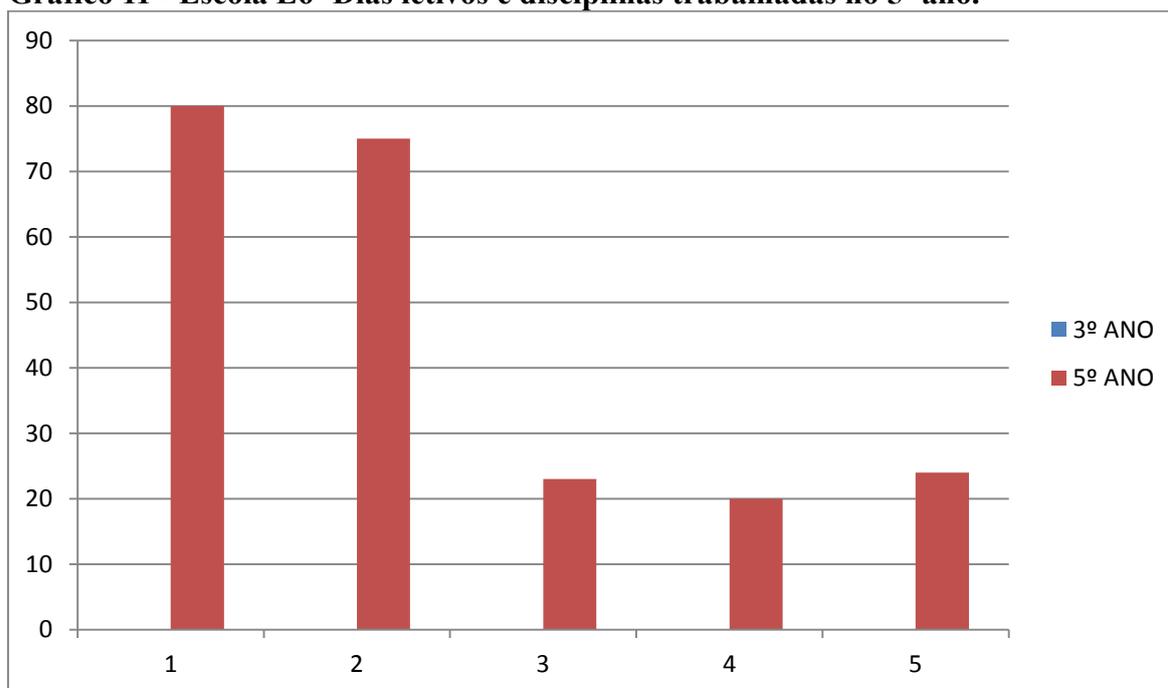
Gráfico 10 - Escola E5: Disciplinas trabalhadas no 3º e 5º anos, ano letivo de 2013.



Fonte: Dados coletados dos Cadernos de alunos (2013), com base na pesquisa de campo, elaborados pela pesquisadora.

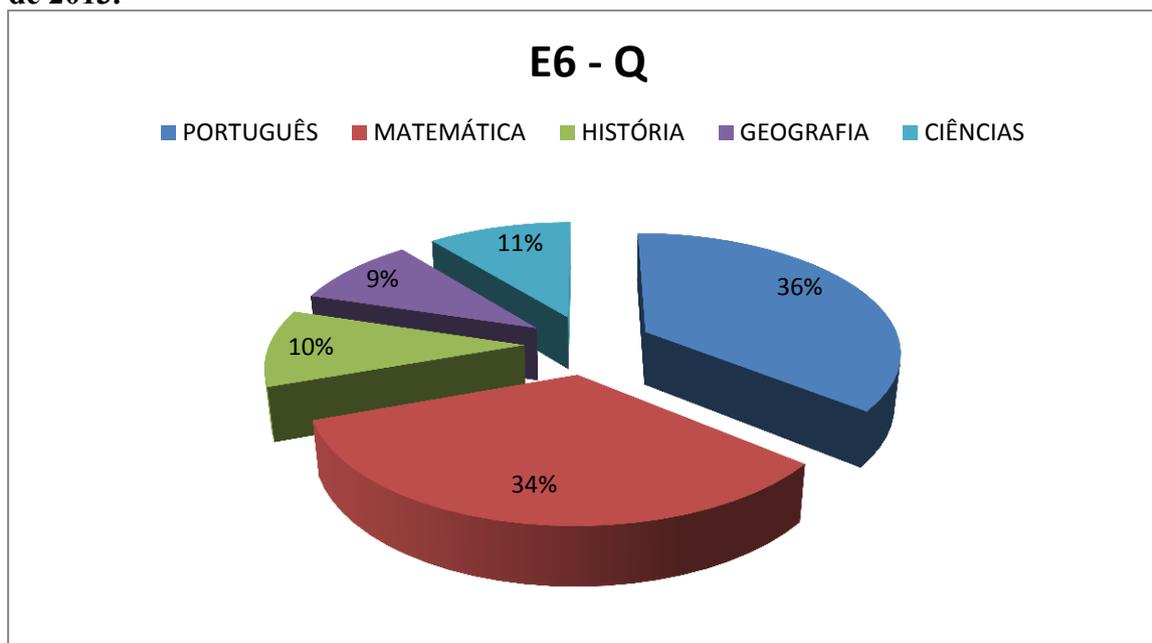
Escola E6

Gráfico 11 - Escola E6 -Dias letivos e disciplinas trabalhadas no 5º ano.



Obs: Foram disponibilizados somente os cadernos do 5º ano.

Gráfico 12 - Escola E6: Percentual das disciplinas trabalhadas no 3º e 5º anos, ano letivo de 2013.



Fonte: Dados coletados dos Cadernos de alunos (2013), com base na pesquisa de campo, elaborados pela pesquisadora.