



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE
PERNAMBUCO: CONTRA NÚMEROS, HÁ ARGUMENTOS!**

MARIA LUCIVÂNIA SOUZA DOS SANTOS

Caruaru/PE
Março/2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE
PERNAMBUCO: CONTRA NÚMEROS, HÁ ARGUMENTOS!**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste como requisito parcial para atingir o grau de Mestre.

Maria Lucivânia Souza Dos Santos
Orientadora: Profa. Dra. Katharine Ninive Pinto Silva

Caruaru/PE
Março/2016

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

S237p Santos, Maria Lucivânia Souza dos.
Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos. / Maria Lucivânia Souza dos Santos. – 2016.
206f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.
Inclui Referências.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino médio. 3. Política educacional - Pernambuco. 5. Responsabilidade educacional. 6. Políticas públicas – Pernambuco. I. Silva, Katharine Ninive Pinto (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2016-078)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada:

**“POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE
PERNAMBUCO: CONTRA NÚMEROS, HÁ ARGUMENTOS!”**

Defendida por:

Maria Lucivânia Souza dos Santos

Considera a candidata: APROVADA

Caruaru, 31 de março de 2016

Prof.^a Dra. Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE-PPGEduC)
(Presidenta/orientadora)

Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva (UFPE-PPGEduC)
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP-FE)
(Examinador Externo)

Prof.^a Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos (UFPE-CE-DPOE)
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho à Dona Carmosa (in memoriam), pela força e fé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À minha orientadora Katharine Ninive, pela amizade cultivada, pela dedicação e, acima de tudo, pela confiança depositada;

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea que tornaram minha formação mais significativa. Em especial, ao Prof. Jamerson por todas as (necessárias) desestabilizações e todos os seus ensinamentos; à Prof.^a Joselma Franco, por me fazer entender que o objetivo maior da educação é o processo de humanização do outro; ao Prof. Gustavo Oliveira, Prof. Alexsandro da Silva, Prof.^a Iranete Lima e Prof.^a Conceição Nóbrega, por todos os ensinamentos neste percurso acadêmico do mestrado; à Prof.^a Kátia Cunha, à Prof.^a Ana Lúcia Félix e o Prof. Luiz Carlos de Freitas pelas contribuições no período de qualificação do projeto e na banca de defesa;

Aos meus colegas de mestrado e do GESTOR que, além de se tornarem amigos, me ensinaram a enxergar que é no diverso que também se pode encontrar o complementar;

À minha amiga Andrezza Albuquerque pelos momentos compartilhados;

À D. Carmosa pela atenção e compreensão nos momentos mais necessários;

Aos meus pais Damião e Josefa que, acreditando em mim, me ajudaram a chegar até aqui.

Obrigada pela força, pelo exemplo e dedicação;

Às minhas irmãs Luciana, Lucineide e Lucielma que sempre estiveram dispostas a me ajudar;

Ao meu esposo Manoel pelas pontes construídas a cada dia para que pudéssemos continuar a caminhar;

Ao meu filho Juan Manoel pelos sorrisos e carinhos nas horas mais precisas me dando forças para prosseguir;

Aos participantes desta pesquisa pela disponibilidade e confiança;

Finalmente, a todos que ajudaram, direta ou indiretamente, no meu percurso acadêmico.

*Foi duro e foi devagar. Mas agora estava eu no alpendre da minha Casa Forte,
olhando o mundo em redor: lá embaixo na várzea, lá em cima na serra e, para os dois
lados, as perambeiras do pé do morro.*

Rachel de Queiroz (Memorial de Maria Moura)

RESUMO

A crescente preocupação com a melhoria da qualidade da educação e, diante disso, a adoção das avaliações em larga escala no Brasil, refletiu também nas Redes de Ensino Estaduais e Municipais, mas sobretudo nas Redes de Ensino Estaduais, que vêm criando índices e sistemas de avaliação próprios, como é o caso de Pernambuco. Diante disso, o estudo em questão tem como objeto de investigação as políticas educacionais e de avaliação educacional desenvolvidas pelo Governo do Estado de Pernambuco no período que estabelece os dois mandatos do Governador Eduardo Campos (2007 – 2014). A consolidação dessas políticas deu-se a partir da implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP), implantado em 2008, sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG), com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais da Rede Estadual de Ensino, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), definindo metas a serem alcançadas por cada escola através de acordo firmado entre escola e Secretaria de Educação por meio do Termo de Compromisso Metas pela Educação. As metas são definidas a partir dos resultados alcançados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), índice que envolve a média de desempenho no SAEPE e o fluxo escolar. O IDEPE é fator determinante para o recebimento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), política de incentivo instituída em 2008. Assim, considerando a centralidade da avaliação nas reformas educacionais brasileiras em curso e compreendendo a avaliação em larga escala como instrumento norteador de políticas educacionais em boa parte dos países que se organizam a partir do neoliberalismo, e que os resultados desse processo são considerados como principal mecanismo utilizado como parâmetro de qualidade, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: *Qual o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco?* Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral avaliar o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Concluiu-se que grande parte dos resultados alcançados nos índices educacionais do Estado de Pernambuco se deve às Escolas de Referência em Ensino Médio e Técnicas, que somam mais de 52% das matrículas. A partir de uma política de incentivos, um forte acompanhamento e monitoramento do trabalho realizado pelos professores e a promoção de uma pedagogia da exclusão, selecionando os melhores alunos e excluindo os piores, essas mantêm-se como escolas de excelência, atingindo de forma exitosa os resultados esperados pelo Governo, em termos numéricos. Isso se dá a partir de estreitamento curricular, “treinamento” para as avaliações, reforços para as disciplinas avaliadas e responsabilização de toda a escola pelos resultados, no contexto de busca por uma qualidade total, no mesmo sentido buscado no meio empresarial, com ênfase na eficiência, eficácia e produtividade, desvendando um modelo de educação que se destina, cada vez mais, a satisfazer as leis de mercado. Por outro lado, no chão da escola a realidade expressa a forma cruel que essa política de responsabilização implantada no Estado vem gerando, entre outras intempéries, intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular e precarização no processo de ensino e aprendizagem dos jovens pernambucanos, excluindo possibilidades de promoção de uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Educacional, Responsabilização, Ensino Médio, Pernambuco.

ABSTRACT

The growing preoccupation with the improvement of educational quality and, considering this, the adoption of large scale evaluation in Brazil, reflected also in the states and municipal teaching networks, but mainly in the teaching networks of states, that are establishing systems and index of proper evaluation, which is the case of the state of Pernambuco. In face of this, the study in question has as investigation object the educational and evaluation policies developed by the government of Pernambuco state in the period which was established in the two mandates of governor Eduardo Campos (2007-2014). The consolidation of these policies began from the establishment of the public management modernization program (PMGP), implemented in 2008, developed in partnership with the Competitive Brazilian movement (MBC) and National institute of management development (INDG), in order to improve the educational index of state teaching network, mainly the Basic Education development rate (IDEB) and the basic education evaluation system of Pernambuco (SAEPE), setting aims to be reached by each school through agreement made by school and education department through goals for education. The goals are defined from the results reached by the development index of basic education from Pernambuco (IDEPE). Index which involve the average development in the SAEPE and school flow. The IDEPE is the determinant factor in order to receive educational performance bonus (BDE), encouragement policy established in 2008. Thus, considering the centrality of evaluations in the Brazilian educational reforms in course and understanding the large scale evaluation as guiding instrument of educational policies in the majority of countries which organize themselves from neoliberalism, and that results of this process are considered as main mechanism used as quality parameter, it seeks to respond to the following problem of research : What is the impact of educational evaluation policies for the improvement of education quality, according to the perception of subjects involved in the educational process, in the context of state network teaching from Pernambuco ? In light of this, it was established as general objective to evaluate the impact of educational evaluation policies for the improvement of the education quality, according to the perception of subjects involved in the educational process, in the context of state network teaching from Pernambuco. It was concluded that the major part of results achieved in the educational indexes of the Pernambuco state are due to the reference schools in technical and high school, which account for more than 52% of enrolments. Starting from a encouragement, a strong support and monitoring of the work done by teachers and the promotion of an exclusion pedagogy, selecting the best students and excluding the worse, those keep as excellence schools, reaching in an effective way the expected results of the government, in numerical terms. This happens from a curriculum narrowing, “training” for the evaluations, support for the evaluated disciplines and responsibility of the whole school for the results, in the context of a search for a total quality, in the same direction searched in the business field, with emphasis in the efficiency, efficacy and productivity, revealing an education model that is intended, increasingly, to satisfy the market laws. On the other hand, on the ground of school the express reality the cruel manner that this policy of responsibility implanted in the state is generating, between others issues, intensification and precariousness of the teaching work, student and teachers illness, faking of the results, curricular narrowing and precariousness in the process of teaching and learning of young students from Pernambuco, excluding possibilities of promotion of a quality education.

KEYWORDS: Educational Evaluation, Accountability, High School, Pernambuco.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Mapa de Pernambuco – Divisão por Gerência Regional de Ensino	49
FIGURA 2. Tabela com esforço da escola para o IDEPE	129
FIGURA 3. Metas do Termo de Compromisso para 2008	132
FIGURA 4. Portal Educação em Rede (Erro na página)	141
FIGURA 5. Quadro de horários (jornada semi-integral)	147

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. IDEPE GRE Agreste Centro Norte Caruaru para o Ensino Médio 125

TABELA 2. Bônus de Desempenho Educacional GRE Agreste Centro Norte Caruaru
por Escola 131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Características e objetivos das políticas educacionais e de avaliação educacional	44
QUADRO 2. Modalidade e Jornada das EREM's da GRE Agreste Centro Norte	50
QUADRO 3. Abrangência e Objetivos das Avaliações do SAEB	85
QUADRO 4. Diagnóstico da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a partir do BDE	136

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Evolução Histórica do IDEB para o Ensino Médio em Pernambuco	98
GRÁFICO 2. Taxa de Aprovação para os três anos do Ensino Médio em Pernambuco	99
GRÁFICO 3. Notas do 3º ano na Prova Brasil em Pernambuco	99
GRÁFICO 4. Fluxo Escolar no Ensino Médio.....	116
GRÁFICO 5. Matrículas no Ensino Médio da Rede Estadual	117
GRÁFICO 6. Matrículas na EJA da Rede Estadual	117
GRÁFICO 7. Matrículas na Educação Profissional da Rede Estadual	118
GRÁFICO 8. Quantitativo de Escolas Estaduais em Pernambuco (2011-2014)	119
GRÁFICO 9. Resultado geral do IDEPE para todos os níveis de ensino (2008 – 2014)	124
GRÁFICO 10. Porcentagem das escolas que alcançaram o BDE na GRE Agreste Centro Norte	137
GRÁFICO 11. Número de aulas por disciplina nas três modalidades de ensino	146

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Gerente de Monitoramento e Avaliação

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Gerente Regional de Ensino

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Técnico Educacionais

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Gestores

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Coordenadores

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Professores

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevistas

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005

ANEXO 2 – Portaria nº 482, de 7 de Junho de 2013

ANEXO 3 – Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

ANEXO 4 – Notícia Jornal Folha de São Paulo

ANEXO 5 – Notícia Jornal do Commercio

ANEXO 6 – Notícia G1 (GLOBO)

ANEXO 7 – Decreto nº 6.094 de 24 de Abril de 2007

ANEXO 8 – Projeto de Lei Ordinária nº 270/2015

ANEXO 9 – Modelo de Termo de Compromisso e Responsabilidade do Governo do Estado de Pernambuco

ANEXO 10 – Nota Técnica: A Avaliação das Escolas Estaduais e Bônus de Desempenho Educacional – BDE

ANEXO 11 – Lei nº 14.602, de 21 de Março de 2012

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDE – Bônus de Desempenho Educacional

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAA – Centro Acadêmico do Agreste

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CCQ – Círculos de Controle de Qualidade

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIE – Conferências Ibero-americanas de Educação

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Programa Educação para Todos

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

ETE – Escola Técnica Estadual

FACEPE – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia em Pernambuco

FCC – Fundação Carlos Chagas

FMI – Fundo Monetário Internacional (FMI)

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GRE – Gerência Regional de Ensino

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IQE – Instituto Qualidade no Ensino

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

MBC – Movimento Brasil Competitivo

MEC – Ministério da Educação

NFD – Núcleo de Formação Docente

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OREALC – Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe

PAHE – Plano de Ação Hemisférico sobre Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Programa de Educação Integral

PERA – *Pernambuco Education Results and Accountability Project*

PERCE – Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMDB – Partido do Movimento Democrático do Brasil

PMGP/ME – Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação

PNAGE – Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e Distrito Federal

PNAGE/PE – Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE – Projeto Principal de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAD – Secretaria de Administração

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau

SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco

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

SEE/PE – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

SEPLAG – Secretaria de Planejamento e Gestão

SERCE – Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SINAIS – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SisLAME – Sistema Integrado para Apoio à Administração e Controle Escolar

TERCE – Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

TPE – Movimento Todos pela Educação

TPPE – Todos por Pernambuco

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	30
1.1. Conceituando Avaliação no Campo das Políticas Públicas.....	30
1.2. Avaliação de Políticas Públicas.....	32
1.3. Avaliação de Políticas Públicas e Método <i>Histórico-Dialético</i>	36
1.3.1. Categorias Gerais de Análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético.....	39
1.4. Procedimentos Metodológicos e Análise de Dados.....	42
1.4.1. <i>Corpus</i> Documental.....	44
1.4.2. Campo de Pesquisa e Sujeitos Participantes.....	48
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERARISMO E QUALIDADE.....	53
2.1. Reestruturação Produtiva, Globalização e Neoliberalismo.....	53
2.2. Neoprodutivismo e a “pedagogia da exclusão”	58
2.3. Neoescolanovismo e o lema “aprender a aprender”	60
2.4. Neoconstrutivismo e a “pedagogia das competências”	62
2.5. Neotecnicismo e “qualidade total”	64
2.6. Conceituando a Qualidade na Educação.....	66
CAPÍTULO 3 - TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E RESPONSABILIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....	70
3.1. Políticas de Responsabilização ou <i>Accountability</i>	70
3.2. Avaliação, Currículo e Trabalho Docente no Ensino Médio Integral.....	73
CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL....	84
4.1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.....	84
4.2. Ações Internacionais: O PISA e o LLECE.....	88
4.3. Outras Avaliações em Larga Escala no Brasil.....	93
CAPÍTULO 5 – UMA CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: ANÁLISE DOCUMENTAL E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	96
5.1. A Política Educacional no Governo Eduardo Campos (2007 – 2014)	96
5.2. O SAEPE e Fluxo Escolar.....	109
5.3. O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE	120

5.4. Termo de Compromisso Metas para a Educação e BDE.....	126
5.5. Precarização e Intensificação do Trabalho Docente.....	139
5.6. Estreitamento Curricular e Fraudes.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
APÊNDICES.....	166
ANEXOS.....	174

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais idealizadas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, de acordo com Cabral Neto et al (2007), devem ser entendidas dentro das mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais surgidas a partir da reorganização sofrida pelo capitalismo mundial. O primeiro ponto a ser observado em relação a essa reorganização, que é sustentada por fundamentos neoliberais ¹, se refere ao desdobramento de mudanças que ocorrem, segundo Ribeiro (2008), na redefinição do papel do Estado, na globalização² da economia, na transnacionalização das estruturas de poder e na reestruturação produtiva. Essas mudanças são estratégias do capital para tentar diminuir a queda nas taxas de lucros diante das diversas crises sofridas.

A recessão econômica e a estagnação das taxas de crescimento no mundo todo ocorridas na sequência do chamado “choque do petróleo”, a partir da década de 70, ameaçavam o êxito do sistema capitalista motivando, desta forma, questionamentos em relação às contradições e limites da forma política de Estado em relação ao modelo econômico adotado naquele momento, assentado no keynesianismo ou Estado do “Bem Estar Social” (*Welfare State* ³) ou Estado-providência (RIBEIRO, 2008; JANELA AFONSO, 2001).

De acordo com Torres (2013),

O estado do bem-estar social representa um pacto social entre o trabalho e o capital, que remonta às reorganizações institucionais do capitalismo do início do século na Europa, especialmente nas origens da social-democracia europeia, com as expressões mais vigorosas nas social-democracias escandinavas (TORRES, 2013, p.106).

Como resultado destes questionamentos, se configura uma reforma do papel e função do Estado a fim de que o mesmo assuma menos responsabilidades nas áreas sociais, ficando mais “leve” e, ao mesmo tempo, aumentando sua arrecadação e mantendo assim o objetivo maior do sistema capitalista: o lucro.

De acordo com Frigotto (2013),

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as

¹ Em síntese, o neoliberalismo se põe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século. (FRIGOTTO, 2013, p. 75).

² A rigor, as expressões “global”, “tecnoglobal” ou “globalização” surgem no início dos anos oitenta em prestigiosas escolas americanas de administração de empresas, popularizam-se através das obras de conhecidos consultores de estratégia e marketing internacional, expandem-se pelo viés da imprensa econômica e financeira e, rapidamente, passam a ser assimiladas pelo discurso hegemônico neoliberal (CHESNAIS, 1996 apud GÓMEZ, 2008, p. 129).

conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital. (FRIGOTTO, 2013, p. 79).

Cabe ressaltar que o Brasil não chegou a vivenciar a experiência do *Welfare State*, como os países desenvolvidos. Muito pelo contrário, o país adotou o neoliberalismo justificado pelo combate a uma Política de “Estado Forte” considerado ineficiente de acordo com os interesses do Capital, este em crise. Desta forma, essa “crise” foi percebida como decorrente deste Estado, tendo como base o seu modelo de gerenciamento das políticas públicas. Para Lima (2008), a partir desta compreensão, as poucas políticas sociais existentes no Brasil passaram a ser combatidas a partir da década de 90. Segundo Peroni (2013),

Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado. [...] A proposta então é reformar o Estado, mas como tem o diagnóstico de que o Estado é ineficiente, essa reforma deve ter o mercado como parâmetro de qualidade. (PERONI, 2013, pp. 12-13).

A educação, sendo uma política social, também deveria ser reformada, uma vez que, pela lógica neoliberal, gera apenas custos que, diante da lógica de Mercado, devem ser reduzidos ao máximo. A educação passou a ser entendida como uma mercadoria que, além de não gerar lucro, não atende às necessidades do mercado que, segundo Ribeiro (2008), se trata de formar indivíduos para trabalhar num novo modelo de capitalismo, o capitalismo global.

Desta forma, de acordo com Frigotto (2013), “no plano teórico e filosófico, a perspectiva neoliberal é de uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado”. (p. 80). Com isso, nasce uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, entendido como um dado, uma mercadoria e longe de ser percebido como um processo, uma construção.

Como colocado por Silva e Silva (2014), desta forma, “cabe ao sistema educativo qualificar, continuamente, os trabalhadores para que estes se adaptem às mudanças no processo produtivo.” (p. 132). Esta nova funcionalidade da escola, assentada na necessidade de uma formação para o trabalho, leva à busca da adoção do modelo “*flexicurity*”.

De acordo com a explicação de Jorgensen em sua contribuição neste livro, o modelo dinamarquês de *flexicurity* pode ser caracterizado por um “triângulo dourado”, representado por um mercado de trabalho flexível, elevados níveis

de proteção social aos desempregados e políticas ativas e eficientes voltadas para o mercado de trabalho eficientes. (WELLER, 2009, p. 88).

Para a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, o Brasil já pratica políticas ativas compensatórias, dentro do contexto de um mercado de trabalho flexível, mas elas sofrem com algumas desventuras.

O volume de recursos ainda é relativamente diminuto para o tamanho da força de trabalho brasileira, o rol de políticas é bastante diminuto, resumindo-se a praticamente três (intermediação da mão de obra, treinamento vocacional e programas de geração de emprego e renda) e, o pior de todos os males, estas políticas são pouco integradas entre si, e não são articuladas com o seguro-desemprego. A principal consequência deste quadro é que as políticas ativas brasileiras desfrutam de pouca eficiência, possuem baixa eficácia e não promovem a equidade como deveriam. Além disso, elas não promovem a “ativação” necessária no âmbito de cada uma, facilitando o agravamento do comportamento negativo de certos aspectos do mercado de trabalho. (WELLER, 2009, p. 107).

De acordo com Cabral Neto (2007), neste contexto, reformar a educação significa torna-la mais flexível e capaz de dar conta das demandas que objetivam o aumento da competitividade dos países, aspecto entendido como indispensável aos países em desenvolvimento, diante das exigências do mundo globalizado. Essa concepção de reforma, imposta em meados da década de 90, tinha como propostas a descentralização, a autonomia escolar, a participação, a cogestão comunitária e a consulta social. Dentro desta perspectiva neoliberal, descentralização significa desconcentração da gestão; autonomia, está ligada à lógica gerencial e à responsabilização (*Accountability*); participação muitas vezes serve para referendar decisões já tomadas e legitimar a focalização de determinadas políticas; por fim, cogestão comunitária e consulta social estariam no mesmo patamar, dentro desta perspectiva.

Neste cenário reformista, que se configura na passagem do século XX para o XXI, quatro iniciativas internacionais se desenvolvem no que diz respeito ao aprimoramento dos sistemas educacionais: O Programa Educação para Todos (EPT⁴); o Plano de Ação Hemisférico sobre Educação (PAHE⁵); as Conferências Ibero-americanas de Educação (CIE⁶) e o Projeto Principal de Educação (PPE). O PPE foi a iniciativa que conseguiu

⁴ O Programa Educação para Todos (EPT) – de âmbito mundial, foi criado em Jomtien, Tailândia, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinada e acompanhada por quatro agências internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial (BM). (CABRAL NETO, 2007, p. 16).

⁵ Plano de Ação Hemisférico sobre Educação (PAHE) – de âmbito continental, envolve 34 países. Criado em Miami, em 1994, como parte da I Cúpula das Américas, organizada pelos EUA com o objetivo de integração hemisférica e da formação de uma Área de Livre Comércio das Américas – ALCA. (CABRAL NETO, 2007, p. 16).

⁶ Conferências Ibero-americanas de Educação (CIE) – vinculadas às cúpulas ibero-americanas de Chefes de Estado e Presidentes de Governo, são patrocinadas pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional

uma maior amplitude e importância neste cenário de reformas, de acordo com Cabral Neto (2007), sendo os seus objetivos:

[...] assegurar o acesso à escola, antes de 1999, a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação mínima de 8 a 10 anos; acabar com o analfabetismo antes do final do século XX e ampliar a oferta educativa para jovens e adultos; e melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos (UNESCO, 1979; 1981 apud CABRAL NETO, 2007, p. 19).

De acordo com Cabral Neto (2007), durante o percurso do PPE o papel do Estado de garantir a igualdade de oportunidades e escolaridade obrigatória e gratuita (anos 1980) passa a ser compartilhado com a sociedade (anos 1990). O conceito de qualidade, elemento central nesse percurso, também progrediu, enquanto inicialmente tinha como foco a gestão (anos 1980), agora assume uma posição mais voltada às aprendizagens dos alunos (anos 1990), se vinculando assim às avaliações de rendimento acadêmico. No entanto, a avaliação é colocada como ponto central na proposta de nova gestão e de novo papel do Estado, o que impulsionou a maioria dos países da América Latina e Caribe a criar os seus próprios sistemas nacionais de avaliação da qualidade da educação.

Houve uma propagação tão generalizada da avaliação que, em 1995, foi criado o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), coordenado pela UNESCO, que tem como finalidade acompanhar o desempenho na aprendizagem dos estudantes, através de provas que se baseiam em conteúdos comuns, especialmente língua materna e matemática, utilizados em todos os sistemas educacionais integrantes.

A avaliação caracteriza-se ainda, nestas circunstâncias, como uma possível ferramenta para delimitar a racionalização orçamentária, na área da educação, diante da necessidade de redirecionamento dos investimentos públicos e controle da qualidade do produto gerado por esta instituição, fruto da política do “Estado Mínimo”.

O objetivo do Estado esteve centrado em diminuir a ação estatal na área do bem estar social e reduzir as despesas públicas nesse setor. A desregulamentação da gestão e a desconcentração possibilitaram, ao Estado, transferir suas responsabilidades aos órgãos inferiores e à sociedade civil, como também manter o controle da política educacional em âmbito nacional. Para tanto, manteve centralizados os aspectos substantivos do currículo e controlou o desempenho das escolas via avaliação externa. (VIÇOTI, 2010, p. 4).

No Brasil, o estabelecimento dos sistemas de avaliação em larga escala teve início na década de 1990 por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e teve sua

(AECI) e organizadas pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, OEI. (CABRAL NETO, 2007, p. 17).

consolidação a partir da criação e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB⁷) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

O INEP também criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁸) em 2007. Segundo o INEP, este índice reúne dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do SAEB (Aneb, Anresc, ou Prova Brasil, e a ANA). Além destas, o Brasil tem diversos programas que envolvem avaliações em larga escala, da educação básica ao ensino superior (ENEM⁹, ENCCEJA, ENADE, etc.), e ainda é integrante do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A crescente preocupação com a melhoria da qualidade da educação, e diante disso, a adoção das avaliações em larga escala no Brasil, refletiu também nos seus Estados, que vêm criando índices e sistemas de avaliação próprios, como é o caso de Pernambuco, contexto da nossa pesquisa, que criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE).

Pernambuco se tornou notícia nacional e internacional após a divulgação dos resultados do IDEB 2013. “O Estado subiu 12 posições e ocupa o 4º lugar no ranking do IDEB”, foi noticiado em diversos jornais, como Jornal do Comércio, Folha de São Paulo e G1 – Globo (Anexos 5, 6 e 7). Também vem sendo premiado pelo Banco Mundial em função da Reforma gerencial que vem adotando, sobretudo no âmbito educacional, sendo atribuída a esta reforma as melhorias nos indicadores de qualidade. Mas esse grande salto nos resultados de Pernambuco nos gerou inquietações sobre como o processo de avaliação educacional vem sendo realizado no Brasil, e especialmente em Pernambuco e como os envolvidos neste processo avaliam essas políticas adotadas.

Assim, considerando a centralidade da avaliação nas reformas educacionais e compreendendo a avaliação em larga escala como instrumento norteador de políticas educacionais e seus resultados como principal mecanismo utilizado como parâmetro de

⁷ Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005 (Anexo 1) e Portaria nº 482, de 7 de Junho de 2013 (Anexo 2)

⁸ Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação básica – IDEB (Anexo 3)

⁹ Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 (Anexo 4).

qualidade, buscamos responder ao seguinte problema: *Qual o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco?*

A partir desse questionamento, apresentamos a hipótese de que essas políticas educacionais que são norteadas pela avaliação por resultados levam a um processo de responsabilização dos professores e da escola pelo sucesso ou fracasso em função dos resultados obtidos pela mesma, fazendo com que exista, ao mesmo tempo, estreitamento curricular, intensificação do trabalho docente e fraudes.

As políticas de *accountability* ou responsabilização, na educação, são políticas que tomam como base o desempenho dos alunos em testes padronizados, constroem medidas para classificação das escolas e estabelecem metas para guiar políticas de incentivo, assistência e consentimento às escolas. Na concepção dessas políticas, a escola, equipe pedagógica e professores são responsabilizados pelo desempenho dos alunos nos testes em larga escala que geram índices da qualidade da educação ofertada.

Os efeitos danosos dessas políticas de responsabilização são discutidos por diversos autores (FREITAS, 2012b; 2013; RAVITCH, 2011; SILVA; SILVA, 2014; ZÁKIA SOUSA; LOPES, 2010). São políticas que geram competitividade entre professores e escolas e nessa corrida pelos resultados, o trabalho docente tende a ser intensificado com a adoção do Neoprodutivismo como uma saída para a melhoria dos resultados; Em um cenário onde a educação é considerada “custo” e não investimento, do ponto de vista da lógica econômica, sobretudo a neoliberal, deve-se evitar principalmente o refugo (no caso, a evasão) e o retrabalho (neste caso, a reprovação), em analogia ao mercado produtivo, o que pode gerar uma série de fraudes na tentativa de elevar os resultados, já que parte destes é medido pelo fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão). Assim, o falseamento dos resultados parece inevitável na tentativa de aumentar os índices e, assim, garantir o recebimento de incentivos e evitar as sanções previstas; podem favorecer, ainda, um estreitamento curricular, interferindo no processo de formulação do currículo, priorizando o ensino básico, mínimo, já que grande parte destes testes avaliam as competências dos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática.

Diane Ravitch (2011), que foi uma das idealizadoras das políticas de responsabilização nos Estados Unidos e hoje se opõe a elas, afirma que a política de responsabilidade educacional americana, através da lei *No Child Left Behind* (Nenhuma

criança deixada para trás), onde são previstos bônus e sanções determinados a partir do desempenho dos estudantes em testes padronizados, tem levado o sistema escolar americano ao fracasso. Para Ravitch (idem) “a responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação.” (p. 32).

Diante dos elementos apresentados até aqui, definimos os seguintes objetivos para a nossa pesquisa:

Objetivo Geral:

Avaliar o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Objetivos Específicos:

- Analisar os objetivos e características do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e suas implicações para o currículo e o trabalho docente no Ensino Médio;
- Relacionar os resultados das avaliações externas, em nível nacional e estadual, realizadas em Pernambuco, no contexto do ensino médio regular e ensino médio integral/semi-integral;
- Identificar quais elementos vêm contribuindo para a melhoria do resultado do Estado de Pernambuco nas avaliações nacionais e estaduais no âmbito do ensino médio;
- Evidenciar como os sujeitos envolvidos no processo de avaliação educacional do estado de Pernambuco avaliam essas políticas de avaliação adotadas.

Para a operacionalização dos objetivos citados tomamos como objeto de estudo o processo de avaliação educacional realizado pelo Governo do Estado de Pernambuco no período que estabelece os dois mandatos do Governador Eduardo Campos (2007 – 2014).

Esse processo envolve diversas políticas voltadas tanto para a avaliação em si, como para a gestão e o monitoramento. Dentre elas, destacamos, em nível nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem sua origem relacionada à demanda do Banco Mundial e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que teve sua criação como uma das principais propostas de ação do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O

PDE foi apresentado oficialmente em abril de 2007 e caracterizado como parte do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento lançado logo após a posse do Presidente Lula em janeiro de 2007. Em nível estadual, apontamos o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP), implantado em 2008, e desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG), com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais no Estado, sobretudo, o IDEB e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), definindo metas a serem alcançadas por cada escola através de acordo firmado entre escola e gerência regional de ensino por meio do Termo de Compromisso Metas pela Educação. As metas são definidas a partir dos resultados alcançados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), índice que envolve a média de desempenho no SAEPE e o fluxo escolar. O IDEPE é fator determinante para o recebimento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), política de incentivo instituída em 2008. O Estado ainda dispõe de um sistema *online* de monitoramento através de portal na internet – SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco) – que tem como propósito garantir o cumprimento das metas estabelecidas pelo Termo de Compromisso. Além disso, estabeleceu sua Política de Responsabilidade Educacional em 2007, segundo a qual o Secretário de Educação deverá apresentar um relatório anual dos indicadores educacionais na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, até 120 (cento e vinte dias) dias após o término de cada ano letivo.

Através de fontes documentais (primárias e secundárias) e relatos de sujeitos envolvidos no processo educacional, buscamos apresentar uma discussão e análise dessas políticas que juntas materializam o processo de avaliação educacional de Pernambuco, apontando os impactos gerados para no contexto do Ensino Médio. Para tanto, temos como objeto de estudo, mais especificamente, o SAEPE e o IDEPE.

Na tentativa de atingir esse objetivo dividimos a dissertação em cinco capítulos.

No capítulo 1, *Referencial Teórico-metodológico*, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam nossa investigação, trazendo aspectos centrais da avaliação de políticas públicas, situando conceitualmente a dimensão da avaliação, foco da nossa pesquisa, e apresentando os procedimentos metodológicos que operacionalizam a pesquisa.

No capítulo 2, *A Educação no Contexto da Reestruturação Produtiva*, apresentamos um breve levantamento acerca das ideias pedagógicas presentes no Brasil, especificamente na década de 90, e, conseqüentemente, das políticas educacionais

desenvolvidas no contexto da reestruturação sofrida mundialmente no período em destaque, dando ênfase à Globalização, ao Neoliberalismo e ao Neoprodutivismo, e suas variantes, como determinantes do surgimento do conceito de responsabilização na educação a partir da busca pela qualidade em um cenário de globalização.

No capítulo 3, *Trabalho Docente, Currículo e Responsabilização no Ensino Médio*, conceituamos as políticas de responsabilização ou *accountability* no contexto educacional, caracterizando o trabalho docente, o ensino médio, o currículo e a educação integral dentre desse contexto.

No capítulo 4, *Políticas de Avaliação Educacional no Brasil*, caracterizamos a política de avaliação educacional desenvolvida em nível nacional, destacando as principais avaliações externas realizadas e argumentos favoráveis e contrários de diversos autores à adoção dessas avaliações.

No capítulo 5, *Uma Caracterização das Políticas de Avaliação Educacional em Pernambuco: Análise Documental e Análise das Entrevistas*, investigamos a política educacional proposta pelo Governo Eduardo Campos, buscando conhecer os pressupostos e concepções que dão vida ao projeto de gestão que fundamenta e desenvolve a política de avaliação educacional do Estado. Além disso, aprofundamos o estudo das características e aplicabilidades das políticas educacionais e de avaliação desenvolvidas nos dois mandatos do governo Eduardo Campos, apresentando as concepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional acerca dos impactos dessas políticas para o Ensino Médio no Estado.

Por fim, nas *Considerações Finais* apresentamos nossas conclusões acerca dos resultados alcançados.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico-metodológico que norteia nossa pesquisa, partindo da conceituação da avaliação dentro do campo das políticas públicas, seguindo para a exposição da avaliação de políticas públicas, com destaque para a avaliação do impacto dessas políticas. Na sequência, discorreremos sobre o método histórico-dialético e as categorias centrais da dialética. Ainda neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos escolhidos para operacionalizar a pesquisa, bem como os sujeitos participantes e os métodos de coleta e análise de dados.

1.1. Conceituando Avaliação no Campo das Políticas Públicas

A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica e permeada por contradições, como abordado por Freitas (2014c). Assim, discutir sobre esta categoria exige aprofundamentos, especialmente, acerca do contexto do seu surgimento nos cenários nacional e mundial e acerca das diferentes concepções, finalidades e usos que a mesma assume dentro do campo das políticas públicas.

Em tempos de globalização, as avaliações têm se desenhado no cenário mundial como uma maneira de alcançar uma equiparação da qualidade dos países em desenvolvimento em relação àqueles já desenvolvidos. Dentro dessa luta por um lugar no competitivo mercado mundial, a avaliação é colocada como ponto central. Para Pereira, Calderano e Marques (2013):

As avaliações surgiram no contexto mundial como uma busca de “equiparação” da qualidade com a proposição de metas que já são realidade em países desenvolvidos como a Inglaterra e Estados Unidos e que passam a ser a perspectiva de países como o Brasil. (PEREIRA, CALDERANO E MARQUES, 2013, p. 33).

Bonamino (2002) reafirma essa ideia ao apontar que, no contexto da valorização da educação, a relação qualidade-avaliação ganha força a partir de seu vínculo com a reconversão produtiva, bem como com os pré-requisitos de participação de empresas nesse grande mercado internacional competitivo.

É nesse contexto de globalização que, em meados dos anos 60, os Estados Unidos divulgam os resultados de uma pesquisa de levantamento que originou o Relatório *Coleman*. Para Bonamino (2002), esta pesquisa norte-americana se constitui como um dos primeiros passos no desenvolvimento da avaliação educacional.

O Relatório *Coleman*, divulgado em 1966, foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida

as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar. (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 102).

Bonamino e Franco (1999) ainda apontam que nos anos que se seguiram ao da pesquisa de *Coleman*, pesquisas semelhantes foram conduzidas na Inglaterra e na França e, nas duas, os resultados se aproximaram aos do Relatório Coleman. Esses resultados apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intra-escolares. Mostraram, ainda, que o desempenho de crianças de menor nível socioeconômico que frequentavam escolas cuja clientela era relativamente homogênea era pior do que o de crianças de mesmo nível socioeconômico que frequentavam escolas com clientelas mais heterogêneas.

De acordo com Pereira, Calderano e Marques (2013), o Brasil começa mais tardiamente a fortalecer a adoção de avaliações em larga escala, a partir dos anos 90, de acordo com estes autores, esse fortalecimento se dá através da criação do SAEB, que atualmente compartilha espaço com as avaliações estaduais (SAEPE, SARESP, SIMAVE, etc.), que o complementam.

É evidente, neste quadro, que o SAEB ocupa uma posição muito importante no cenário educacional brasileiro e para compreender essa posição do SAEB, e de outras avaliações, se faz necessário considerar os diversos conceitos, finalidades e usos que a avaliação, em geral, vem assumindo dentro do campo das políticas públicas em curso no país.

Belloni, Magalhães e Sousa (2007) apresentam uma diferenciação entre avaliação educacional e avaliação institucional. Para os autores, *avaliação educacional* se aplica à avaliação de aprendizagem ou de desempenho escolar ou profissional, e ainda à avaliação de currículos. Já a *avaliação institucional* se refere à avaliação de políticas, de planos ou projetos e de instituições.

Em Freitas (2014c), encontramos uma classificação da avaliação da qualidade de ensino em três níveis integrados: “*avaliação em larga escala em redes de ensino* (realizada no país, estado ou município); *avaliação institucional da escola* (feita em cada

escola pelo seu coletivo); e a *avaliação da aprendizagem em sala de aula*, sob responsabilidade do professor.” (p. 10). A avaliação de redes de ensino, mas conhecida como avaliação em larga escala é realizada no país, estado ou município e se presta como um instrumento de acompanhamento geral de redes de ensino. O objetivo é “traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS, 2014c, p. 47). Para este autor, a avaliação em larga escala pode contribuir com informações importantes sobre o desempenho dos alunos, dados dos professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede, caso seja realizada com uma metodologia adequada. No entanto, considera também que a forma como a avaliação vem sendo conduzida no Brasil parece se distanciar cada vez mais desse objetivo pois, ao invés de criar uma articulação entre os três níveis de avaliação, contraditoriamente, a avaliação em larga escala vem sendo entendida como um instrumento de avaliação da sala de aula e das escolas e, assim, a escola de forma geral passa a ser avaliada por uma medida pontual, como o SAEB, por exemplo.

Ainda segundo Freitas (2014c), a avaliação em larga escala, por ser realizada em nível federal ou estadual, se distancia da realidade da escola e, sendo assim, não se pode exigir que ela desempenhe o papel dos demais níveis de avaliação, que estão diretamente ligados a cada escola e podem, dessa forma, melhor explicar o desempenho destas.

No tópico seguinte ampliaremos a discussão sobre avaliação, dando ênfase à avaliação de políticas públicas, como forma de explicitar elementos importantes acerca do entendimento do referencial metodológico adotado, para isso nos fundamentamos.

1.2. Avaliação de Políticas Públicas

Consideramos, assim como Belloni, Magalhães e Sousa (2007), que toda política pública é uma ação intencional do Estado junto à sociedade, se relacionando diretamente com ela e envolve recursos sociais. Por isso precisa ser avaliada levando em consideração sua relevância e adequação às necessidades sociais, além de abordar os aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas. Diante dessa importância da avaliação de políticas públicas, como uma forma de orientar possíveis melhoras no programa ou política avaliada, um questionamento feito é sobre como se avaliar essas políticas.

Grande parte dos estudos sobre os processos de avaliação de políticas públicas, segundo Faria (2005), que são realizados desde a década de 60, têm como epicentro a

academia norte-americana e estão centrados nas questões metodológicas e/ou nas diferentes classificações da avaliação. Para este autor, no entanto, há quatro tipos de uso da avaliação: o tipo *instrumental*, que depende da adequada divulgação de seus resultados, de sua inteligibilidade e da factibilidade das recomendações eventualmente propostas, e não apenas da qualidade da avaliação; o tipo *conceitual*, geralmente circunscrito aos técnicos locais do programa, a quem não é com frequência atribuído um maior poder de decisão; a avaliação como *instrumento de persuasão*, que se dá quando ela é utilizada para mobilizar o apoio para a posição que os tomadores de decisão já têm sobre as mudanças necessárias na política ou programa; o tipo de *avaliação para o esclarecimento* que acarreta impacto sobre as redes de profissionais, sobre os formadores de opinião e sobre as *advocacy coalitions*¹⁰, bem como alterações nas crenças e na forma de ação das instituições, orientando, dessa maneira, a agenda governamental.

Inicialmente, os estudos avaliativos tinham um viés mais “instrumental”. De acordo com Faria (2005), eram entendidos como “ferramenta de planejamento destinada aos formuladores de políticas e aos gerentes de mais alto escalão” (p. 101). A ideia que se tinha era de que os resultados da avaliação seriam automaticamente adotados pelos tomadores de decisões acerca da melhoria da política ou do programa avaliado. Mas, logo se percebeu que apenas com a realização da avaliação não seria possível guiar as melhores decisões e a partir desse momento se passa a investigar os determinantes do uso da avaliação.

Na perspectiva de Cotta (2001), as tipologias mais usadas pela literatura classificam a avaliação de acordo com “seu *timing* (antes, durante ou depois da implementação da política ou programa), da posição do avaliador em relação ao objeto avaliado (interna, externa ou semi-independente) e da natureza do objeto avaliado (contexto, insumos, processos e resultados).” (p. 91). Na concepção de outros autores (GARCIA, 2001; CARVALHO, 2003; COSTA; CASTANHAR, 2003), diante dos diversos objetivos de uma avaliação de política pública, podem-se distinguir três modalidades de avaliação: *avaliação de metas*, *avaliação de processos* e *avaliação de impacto*.

A *avaliação de metas* tem como finalidade medir o grau de êxito que um programa alcança. Trata-se, pois, de uma avaliação *ex post facto*, por pressupor a atribuição de

¹⁰ Muito sinteticamente, é possível dizer que a perspectiva analítica das *advocacy coalitions* está interessada em explicar os padrões de mudança nas políticas públicas em um mundo cada vez mais interdependente e marcado pela incerteza. (FARIA, 2003, p. 24)

valores a um conjunto de metas, definindo-se o êxito do programa em função de que tais metas tenham sido cumpridas. Podemos citar como limitações desse tipo de avaliação, de acordo com Costa e Castanhar (2003): dificuldade de especificar as metas de forma precisa; seleção de metas a serem incluídas no processo de avaliação; mudanças nas metas ao longo da própria execução do programa.

A *avaliação de processo* procura encontrar defeitos na elaboração dos procedimentos, acompanhar e avaliar a execução dos procedimentos de implantação dos programas, identificar obstáculos à sua implementação e gerar dados para sua reprogramação, por meio do registro de intercorrências e de atividades. De acordo com Carvalho (2003) e Costa e Castanhar (2003), essa avaliação se realiza paralelamente ao desenvolvimento do programa, portanto, o uso adequado das informações produzidas permite incorporar mudanças ao seu conteúdo.

E a *avaliação de impacto*, de acordo com Carvalho (2003), “é aquela que focaliza os efeitos ou impactos produzidos sobre a sociedade e, portanto, para além dos beneficiários diretos da intervenção pública, avaliando-se sua efetividade social” (p. 186). Nessa avaliação, a finalidade é detectar as mudanças que efetivamente ocorreram e em que medida as mudanças ocorreram na direção desejada. Dois pressupostos orientam a avaliação de impacto: o primeiro reconhece propósitos de mudança social na política em análise e, dessa forma, faz sentido configurar a investigação para mensurar seus impactos; o segundo pressuposto é o que estrutura a análise com base em uma relação causal entre o programa e a mudança social provocada.

Na avaliação de impacto, além de constatar a ocorrência de mudança, é preciso estabelecer a relação causa-efeito entre as ações de um programa e o resultado final obtido entre essas e a ação pública realizada por meio da política, de acordo com autores como Garcia (2001), Carvalho (2003) e Costa e Castanhar (2003). Por sua natureza avaliativa ela é considerada *ex post facto*.

Objetivando uma integração, e talvez uma síntese, das conceituações apresentadas apontamos as concepções colocadas por Belloni, Magalhães e Sousa (2007). Os autores destacam que as concepções de avaliação podem ser agrupadas de acordo com a *concepção* adotada e os *objetivos* propostos, em conformidade com o *momento* que se realiza e segundo os *sujeitos* envolvidos. Segundo a *concepção* adotada e os objetivos propostos, de acordo com estes autores, podendo considerar os seguintes tipos: (a) avaliação como comparação entre uma situação ou realidade e uma modelo ou perspectiva definida anteriormente; (b) avaliação como comparação entre proposto e

realizado; (c) avaliação como processo metódico de eficiência e eficácia; (d) avaliação como instrumento de identificação de acertos e dificuldades com vistas ao aperfeiçoamento do objeto avaliado. De acordo com o *momento* que se realiza, considerando os elementos históricos condicionantes do objeto avaliado, podemos classificar como (a) *diagnóstica*, quando realizada antes da ação; (b) *processual*, quando realizada durante a implementação da ação avaliada; (c) *global*, quando se realiza ao final da implementação ou execução. E quanto ao *tipo* dos sujeitos envolvidos, a avaliação pode ser (a) *interna* ou auto avaliação, quando o processo é conduzido por sujeitos diretamente envolvidos nas ações avaliadas; (b) *externa*, quando conduzida por sujeitos externos e independentes da formulação, implementação e resultados da ação; (c) *mista*, quando envolve esses dois tipos de sujeitos; (d) *participativa*, relacionada a processos participativos, nos quais a população-alvo participa tanto da formulação como da implementação da ação avaliada.

Diante da explanação feita acerca da avaliação de políticas públicas, podemos afirmar que nossa metodologia e objetivos de pesquisa se assemelham a uma *avaliação de impacto*, ou uma avaliação *global*, ou ainda, uma avaliação para o *esclarecimento*, a qual realizamos após a formulação da política de avaliação investigada, externamente, buscando identificar contribuições e fragilidades da política avaliada e qual o seu impacto, na visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional. No entanto, ressaltamos que nossa investigação se aproxima mais de uma sondagem, acerca dos impactos das políticas estudadas, do que uma avaliação de impacto, uma vez que analisamos um número pequeno de escolas se compararmos ao quantitativo de escolas que o Estado apresenta.

É importante frisar que não focamos apenas nos objetivos e resultados, uma vez que tomamos como fundamento a perspectiva apresentada pelos autores Belloni, Magalhães e Sousa (2007), segundo a qual, a avaliação deve ser entendida como um “*processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular o seu aperfeiçoamento.*” (p. 15). Dessa forma, tendo como objeto de estudo instituições ou políticas, de uma forma geral são contemplados “*os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados.*” (p.15). Sendo assim, fazemos o embate entre o proposto e o alcançado, mas não deixando de fora aspectos de sua formulação e implementação, pois entendemos que esses também podem apontar elementos explicativos acerca das consequências e implicações das políticas investigadas.

Vale ressaltar que, segundo Trevisan e Bellen (2008), independentemente do tipo de avaliação utilizado, no fim das contas, o interessado final é o público em geral ou a sociedade civil. Assim, os relatórios das avaliações podem servir tanto para divulgação, quanto para incentivo do debate público em favor das alternativas de intervenção governamental em uma dada realidade social.

1.3. Avaliação de Políticas Públicas e Materialismo Histórico-Dialético

Para se compreender a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e suas implicações, se faz necessário conhecer os diversos elementos que envolvem esta questão. No entanto, não é possível fazer isso sem um método, um caminho que permita compreender como se dá esse movimento dentro da educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separa sujeito-objeto, ela se mostra insuficiente para esta tarefa, mas parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho.

Pires (1997) afirma que Karl Marx (1818-1883), alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, buscava um caminho epistemológico que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava. Para tanto, ele foi além das posições de Hegel no que diz respeito à dialética e lhe imprimiu um caráter materialista e histórico. A mesma autora destaca que “para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa” (p. 85). Desta forma, o que importa é apreender, de forma detalhada, quais os encadeamentos dos problemas em estudo, analisar as evoluções, encontrar as conexões sobre os fenômenos que os envolvem.

O método materialista histórico dialético desenvolvido por Marx, é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. Marx reinterpreta a dialética de Hegel, no que diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. “Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das idéias [sic], enquanto o mundo dos homens exige sua materialização” (PIRES, 1997, p. 86).

Com base nesta preocupação Marx deu à dialética um caráter material e um caráter histórico. Material por entender que os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida e histórico por apreender como os homens vêm se organizando através de sua história. Diante disso, Marx desenvolve o Método que, no entanto, não foi sistematicamente organizado para publicação. De acordo com Pires (1997), podemos encontrar elementos para a compreensão do Método em *Ideologia Alemã* e nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, por exemplo, mas é em *O Capital*, sua

mais importante obra, que encontraremos, não uma exposição do Método, mas sua aplicação nas análises econômicas ali feitas. Para o autor, *A Contribuição à Crítica da Economia Política*, texto introdutório de *O Capital*, talvez seja o texto de Marx que mais se aproxima de uma sistematização do Método.

Diante das colocações feitas, entendemos que compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional que estamos aqui investigando. Como um primeiro passo para se poder apreender as características do Método, Pires (1997) sugere a seguinte caracterização.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p. 87).

A mesma autora coloca que o princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, é necessário partir do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta no primeiro contato), refletindo sobre essa realidade, através do movimento do pensamento e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto, que é a compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, concreto pensado. “Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada” (PIRES, 1997, p. 87).

Uma grande contribuição do Método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Para Marx, nas análises econômicas de *O Capital*, a categoria simples (empírica) foi a mercadoria, da qual foi possível, a partir de abstrações, compreender a economia capitalista.

De acordo com Pires (1997), “se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história” (p. 88). Ou seja, às relações sociais que vêm sendo construídas pela humanidade durante toda a existência. Para o pensamento marxista, esta

materialidade histórica pode ser entendida através das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho.

Antes de tudo, é preciso entender que o conceito de trabalho em Marx não se refere ao conceito cotidiano de trabalho, do senso comum, que se aproxima da ideia de ocupação, tarefa, conceito especificamente econômico. Mas sim, o conceito filosófico de trabalho, como categoria central nas relações sociais, que é a forma mais ampla possível de pensar o trabalho.

[...] o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque esta é sua atividade vital. Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie define-se pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial nos homens, é o trabalho — a atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (PIRES, 1997, p. 89).

Assim, o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho.

Mas acontece que, na sociedade capitalista, o trabalho é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) constituindo, assim, um processo de alienação. “Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação” (PIRES, 1997, p. 89). Sob a exploração do trabalho, acaba havendo uma perda de possibilidade de promover a humanização dos homens através do trabalho.

Este movimento contraditório, humanização/alienação, diz muito respeito à educação. Parece ser uma questão fundamental para a organização do processo educacional. A pergunta a ser feita é: a educação estará “a serviço” da humanização ou da alienação?

Muitos autores que vêm discutindo as relações entre trabalho e educação, inspirados, principalmente, pelos escritos de Antônio Gramsci (1891-1926), importante marxista italiano (Frigotto, 1984, 1995; Enguita, 1989; Nosella, 1992, entre outros) apontam que, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve ser um princípio educativo. De acordo com Pires (1997), isso quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho como uma maneira de responder às necessidades de adaptação, funcionalidade, de treinamento e domesticação do trabalhador, que são exigidas pelo mundo do trabalho na sociedade contemporânea, mas

sim que a educação deve ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla, em sua dimensão ontológica (inerente ao ser humano).

Pires (1997), ainda complementa essa ideia ao afirmar que analisar o processo educacional através de reflexões empírico-teóricas para apreendê-lo em sua concretude, significa pensar sobre as contradições da estruturação do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições negativas e realizar, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade.

1.3.1. Categorias Gerais de Análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético

As categorias são elementos centrais no método histórico-dialético. Para Freitas (2012a) “o homem compreende a natureza por intermédio das categorias (ou conceitos) que constituem o seu concreto pensado” (p.79). Cheptulin (1982) é um estudioso que apresenta uma análise das principais categorias e leis da dialética materialista que, para o mesmo, significam um relevante papel na elevação do nível cultural do homem, pois os resultados do desenvolvimento do conhecimento científico e da prática social concentram-se nas leis e categorias filosóficas. Ainda de acordo com este autor, “as categorias e leis são graus do desenvolvimento do conhecimento e da prática sociais, conclusões tiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática” (p. 3).

Diante da centralidade das categorias no método o qual estamos nos propondo utilizar em nossa pesquisa, cabe destacar algumas concepções sobre “categoria” encontradas na história da Filosofia. Cheptulin (1982) sistematiza a compreensão de vários estudiosos sobre essa questão, desde Aristóteles¹¹, passando por Erigena¹², Thomas

¹¹ As categorias, que são noções gerais, não existem antes das coisas singulares, mas são, pelo contrário, o resultado do conhecimento destas, assim como o reflexo das propriedades e das relações que lhes são próprias. (CHEPTULIN, 1982, p. 6)

¹² “As categorias sendo elementos do mundo ideal, não podiam ser reflexos de formações materiais e de coisas sensíveis, e sim suas criadoras, existindo anterior e independentemente das últimas.” (CHEPTULIN, 1982, p. 7)

Hobbes¹³, George Berkeley¹⁴, Emanuel Kant¹⁵, Hegel¹⁶, até chegar à síntese marxista quando Marx e Engels, mesmo reconhecendo o mérito de Hegel na elaboração da dialética, criticaram veemente a postura idealista hegeliana frente à natureza das categorias. Já os materialistas pré-marxistas, fundadores do materialismo dialético, “consideravam que as categorias representam as imagens ideais os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais” (CHEPTULIN, 1982, p. 18).

Seguimos com a filosofia burguesa contemporânea com a concepção realista que supõe o reconhecimento da existência autônoma das categorias sob a forma de essências ideias particulares – as universais –, foi desenvolvida pelo filósofo inglês G. E. Moore. Próxima à concepção de Moore temos a de K. Pooper, para ele existe o mundo físico, espiritual de um homem concreto e o mundo das essências inteligíveis ou das ideias.

Em síntese, tivemos quatro tendências que se destacaram na história do desenvolvimento do pensamento filosófico no que diz respeito à concepção das categorias:

[...] alguns filósofos consideram que as categorias existem fora e independentemente da consciência humana, sob a forma de essências ideias particulares (tendência realista); outros declaram que essas mesmas categorias são ficções, palavras vazias que não exprimem nem designam nada (tendência nominalista); outros ainda consideram as categorias como formas da atividade do pensamento, a priori próprias à consciência do homem e constituindo suas características e suas propriedades inerentes (tendência kantiana); e finalmente os últimos, que consideram as categorias como imagens ideais que se formam no decorrer do desenvolvimento da consciência da realidade objetiva e que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais (Aristóteles, Locke, os materialistas franceses do século XVIII). (CHEPTULIN, 1982, pp. 17-18).

A teoria materialista dialética das categorias representa o desenvolvimento da quarta concepção que foi elaborada na história da Filosofia, geralmente, pelos materialistas. Assim como os materialistas pré-marxistas, os fundadores do materialismo

¹³ As categorias são apenas o reflexo das propriedades gerais, dos acidentes próprios das coisas (CHEPTULIN, 1982, p. 9).

¹⁴ “Todos os conceitos são singulares, representam as idéias [sic] das coisas particulares que podemos perceber” (CHEPTULIN, 1982, p. 9).

¹⁵ As categorias não são o reflexo de aspectos ou de conexões da realidade objetiva, mas representam as formas da atividade do pensamento, concedidas à consciência pela natureza. (CHEPTULIN, 1982, p. 10).

¹⁶ Essas categorias apareciam não no decorrer do processo do reflexo da realidade na consciência dos homens, mas em decorrência do desenvolvimento da idéia [sic], que existe anterior e independentemente da existência do mundo material, das coisas sensíveis. [...] as categorias representam essências ideais que exprimem os momentos correspondentes das idéias [sic] absoluta, assim como os graus do seu desenvolvimento dialético. (CHEPTULIN, 1982, p. 11).

dialético também consideravam que as categorias representam as imagens ideias que refletem os aspectos e laços correspondentes das coisas materiais.

A base do conhecimento humano encontra-se no mundo material, mas a percepção e a observação direta são apenas o início do processo de conhecimento. Os conceitos e as categorias são resultado da atividade de abstração e generalização do homem (CHEPTULIN, 1982).

Para Cury (1985), as categorias são conceitos básicos que refletem os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. “Elas surgem na análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade.” (p. 21). Elas são, assim, relações essenciais, objetivas, que, se compreendidas, possibilitam a descoberta do fenômeno na sua própria realidade.

Ainda em Cury (1985), encontramos categorias sugeridas que servem de subsídio na investigação da natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. São elas:

A categoria da contradição [...] é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. [...] A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos, e enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. [...] A categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. [...] A categoria da reprodução se justifica pelo fato de toda a sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. [...] A categoria da hegemonia, como as outras, traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. As relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação. (CURY, 1985, p. 27-28).

Essas cinco categorias não são únicas, mas se incluem e se completam. Entende-se que seria possível utilizar outras categorias não explícitas aqui, como ação recíproca, momento, negação. O uso destas cinco implicaria estas outras.

1.4. Procedimentos Metodológicos e Análise de Dados

A nossa pesquisa tem um caráter qualitativo na perspectiva de Minayo (2002), que entende que essa abordagem, nas ciências sociais, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando assim, no “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 22). No entanto, nosso estudo também aponta para um viés quantitativo, uma vez que, ainda de acordo com Minayo (2002) o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se complementam, interagindo dinamicamente e extinguindo qualquer dicotomia.

Propomos uma investigação que parte de uma abordagem dialética que se propõe a “abarcando o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados” (MINAYO, 2002, p. 24). Buscamos, assim como proposto pela autora, encontrar na parte (micro), a compreensão e a relação com o todo (macro), apreendendo as determinações e transformações dadas pelos sujeitos no decorrer do processo social e educacional.

Nesse sentido, tomamos como referência metodológica o *ciclo da pesquisa* de Minayo (2002), que consiste em uma espiral começando por um problema e finalizando com um produto capaz de gerar novos questionamentos frente aos resultados obtidos.

O ciclo da pesquisa pode ser dividido em três fases:

- *Fase exploratória da pesquisa* – o foco dessa fase é a construção do projeto de investigação, envolve os mais diversos questionamentos sobre o objeto, analisa as teorias pertinentes ao estudo, prossegue à escolha da metodologia mais adequada e as questões operacionais para a realização da pesquisa;
- *Trabalho de campo* – momento de recorte empírico da construção teórica, envolve entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional, etc. Se constitui como um momento de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.
- *Tratamento do material* – subdivide-se em ordenação, classificação e análise propriamente dita dos materiais coletados no trabalho de campo.

Com o ciclo da pesquisa trabalha-se com um movimento de valorização das partes e da integração no todo, visualizando um produto temporário integrando a historicidade do processo social e da construção teórica (MINAYO, 2002).

Na *fase exploratória da pesquisa* recorreremos à pesquisa bibliográfica a fim de ampliar nosso campo de conhecimento acerca do tema, evitar duplicações ou esforços desnecessários e até mesmo, para ter alguma sugestão acerca de novas hipóteses. Nossas principais fontes de pesquisa neste momento inicial foram o banco de dissertações e teses de algumas instituições (UFPE, UNICAMP, PUC-SP, entre outras); periódicos da área de educação e especificamente voltados ao tema avaliação (Estudos em Avaliação Educacional - FCC, Revista de Gestão e Avaliação Educacional – UFSM, entre outros); anais de eventos da área de educação e particularmente sobre o tema avaliação (ANPED, CEDES, etc.). A partir daí foi possível estabelecer o referencial teórico e metodológico que ancora a pesquisa realizada e propicia um diálogo com os achados da investigação realizada.

O nosso *trabalho de campo* inicia na composição do *corpus* documental da pesquisa. Fizemos uso de páginas na internet do MEC, INEP, SEE – PE, e outras, destinadas à divulgação das políticas educacionais e de avaliação educacional implementadas no Brasil e no Estado de Pernambuco. Os documentos selecionados para uma primeira análise envolviam leis, decretos, planos de governo, relatórios de governo, dados do censo escolar, do IBGE e do site do Banco Mundial. Os dados coletados em campo se deram através de *entrevistas semiestruturadas*¹⁷ como técnica de coleta de dados (NETO, 2002). Foram entrevistados sujeitos de três âmbitos que envolvem a Rede Estadual de Ensino em Pernambuco (Apêndices).

A *análise propriamente dita* do material coletado tem por finalidade “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (GOMES, 2002, p. 69). Dessa forma, buscamos uma proposta dialética para a análise dos dados, o *método hermenêutico-dialético* (MINAYO, 1992). Esse método tem como ponto de partida o interior da fala e como ponto de chegada o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

Os passos utilizados para a operacionalização dessa proposta foram a *ordenação dos dados*, *classificação dos dados* e *análise final*, de acordo com as características do método hermenêutico-dialético. Na ordenação dos dados realizamos um mapeamento de todos os dados coletados no trabalho de campo (transcrições das entrevistas, releitura do

¹⁷ Os roteiros de entrevistas podem ser encontrados nos apêndices deste trabalho.

material, organização dos relatos). Na segunda fase, a classificação dos dados deu-se por uma exaustiva releitura da fundamentação teórica visando apreender o que surge de relevante para a elaboração das categorias específicas que constituiriam o conjunto das informações presentes na comunicação. Na análise final buscou-se estabelecer um diálogo entre o referencial teórico adotado e os dados coletados com vistas a responder o questionamento inicial da pesquisa com base nos objetivos indicados. Assim, segundo Minayo (2002), é possível promover relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

1.4.1. Corpus Documental

As principais políticas abrangidas nestes documentos dizem respeito ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; PNAGE – Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e Distrito Federal; PNAGE/PE – Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco; PMGP/ME – Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco: Metas para a Educação; Política de Responsabilidade Educacional de Pernambuco; Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE; Termo de Compromisso e Responsabilidade: Metas pela Educação e Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

No quadro documental abaixo sintetizamos as principais características e objetivos dessas políticas.

Quadro 1. Características e objetivos das políticas educacionais e de avaliação educacional.

POLÍTICA	LEGISLAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS
PROGRAMAS E POLÍTICAS			
Programa Nacional de Apoio a Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e Distrito Federal (PNAGE)	Contrato de Empréstimo no 1718/OC-BR foi assinado em 31 de maio de 2006	Na primeira fase, o PNAGE conta com recursos da ordem de US\$ 155 milhões, sendo US\$ 93 milhões oriundos de empréstimo contraído pela União junto ao BID, da ordem de US\$ 93 milhões e US\$ 62 milhões de contrapartida local (Estados e União).	Melhorar a efetividade e a transparência institucional das administrações públicas dos Estados e do Distrito Federal, a fim de alcançar uma maior eficiência do gasto público.
Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de	Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006	O PNAGE-PE aderiu ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e	Modernizar a gestão pública estadual a partir de uma visão transversal e integrada do ciclo de

Pernambuco (PNAGE/PE)		Distrito Federal – PNAGE, lançado em maio de 2006, por meio de assinatura de contrato entre a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.	gestão pública: planejamento, orçamento, gestão e controle.
Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco: Metas para a Educação (PMGP/ME)	Lançado em 03 de Junho de 2008	O desenvolvimento do PMGP – ME se deu em parceria com o Movimento Brasil Competitivo – MBC e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial – INDG.	Assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno.
Política de Responsabilidade Educacional de Pernambuco	Lei 13.273 de 2007	Prevê sanções, caso o secretário de educação não apresentasse, em até 120 dias após o término do ano letivo, na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, um relatório anual que contenha os indicadores educacionais.	Estabelecer normas voltadas para a Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco.
Termo de Compromisso e Responsabilidade: Metas pela Educação	Implantado a partir de 2008 a partir do Projeto de Modernização da Gestão Pública	O Termo de Compromisso estabelece metas a serem alcançadas por cada escola e é firmado entre escola e secretaria de educação.	Garantir o comprometimento das escolas na elevação dos índices educacionais do Estado, como o IDEPE;
Bônus de Desempenho Educacional (BDE)	Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008	Incentivo financeiro ofertado as escolas e GRE's que atingirem a meta estipulada no Termo de Compromisso.	Promoção da qualidade do ensino e valorização da remuneração dos profissionais da educação, mas não faz parte do salário mensal dos servidores
SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL			
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005 (ANEXO 1)	O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc e A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.	Avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores

			que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.
Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE)	http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=moststrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912	O SAEPE foi realizado pela primeira vez em 2000. Em 2005 foi novamente realizado, no entanto, seus resultados somente foram consolidados e divulgados em 2007. A partir de 2008, passou a ser realizado anualmente. É importante ressaltar que, a partir de 2005, o SAEPE passou a utilizar o método de “resposta ao item” e a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – Inep/MEC), permitindo assim que as notas de desempenho das escolas e Gerências Regionais de Educação – GREs - sejam comparáveis entre si e ao longo do tempo.	Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade; Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário; Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de

			Pernambuco – IDEPE.
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL			
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.	Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O Ideb vai de zero a dez. O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação . É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica.
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE)	http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=moststrar&idPaginaItemMenuConteudo=5911	Ele leva em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano	Medir anualmente a qualidade da educação de Pernambuco.

		do Ensino Médio, como também a média de aprovação dos alunos. Na rede pública estadual, os resultados da avaliação do SAEPE e as taxas de aprovação da escola, ao comporem o IDEPE, além de servirem de diagnóstico para o sistema de educação de Pernambuco, serão o requisito fundamental para o estabelecimento do bônus de desempenho educacional (BDE), cujas metas estão descritas no Termo de Compromisso que a escola firma com a Secretaria de Educação.	
--	--	---	--

Após análise inicial desses documentos optamos por prosseguir nossa análise e aprofundamento com as políticas que estão mais diretamente relacionados à avaliação educacional em Pernambuco: PMGP/ME – Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco; Metas para a Educação; Termo de Compromisso e Responsabilidade: Metas pela Educação e Bônus de Desempenho Educacional (BDE); Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE; e Política de Responsabilidade Educacional de Pernambuco.

A análise dessas políticas, através de seus documentos normativos e orientadores e o confronto com os dados coletados a partir dos sujeitos que fazem parte do processo educacional, permitiu que analisássemos, com base nos objetivos propostos por cada política, o impacto das mesmas na melhoria da qualidade da educação na Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco.

1.4.2. Campo de Pesquisa e Sujeitos Participantes

Na *Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE – PE)*, entrevistamos o Gerente de Avaliação e Monitoramento das Políticas Públicas, Marinaldo Alves de Souza; na *Gerência Regional de Ensino Agreste Centro Norte (GRE – Agreste Centro Norte)*, entrevistamos a Gerente Regional de Ensino, Bettjane Waléria Silva, e dois servidores técnicos educacionais; em 5 (cinco) *Escolas de Referência em Ensino Médio* que fazem parte da GRE Caruaru, entrevistamos 3 (dois) gestores, 2 (dois) servidores

técnicos educacionais da GRE, 2 (dois) coordenadores pedagógicos (educadores de apoio) e 7 (sete) professores.

Como forma de preservação de identidade não serão divulgados os nomes das 5 (cinco) escolas pesquisadas, bem como o nome dos servidores técnicos da GRE, gestores, coordenadores pedagógicos e professores entrevistados. Apenas daqueles que ocupam cargos que os configuram como figuras públicas, como o Gerente de Avaliação e Monitoramento de Políticas Públicas do Estado de Pernambuco, Marinaldo Alves de Souza, e a Gerente Regional de Ensino da Gerência Regional de Ensino Agreste Centro Norte, como já divulgado anteriormente, Bettjane Waléria Silva. No decorrer no texto estaremos nos referindo ao Gerente de Avaliação e Monitoramento de Políticas Públicas por GA, a Gerente Regional de Ensino por GR, os técnicos por TE, os gestores de G1 a G3, coordenadores pedagógicos de C1 e C2 e professores de P1 a P7.

Para fins de esclarecimento sobre a organização administrativa da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, a Secretaria Estadual está dividida em 17 Gerências Regionais de Ensino (GRE), distribuídas da seguinte maneira: GRE Agreste Centro Norte (Caruaru); GRE Agreste Meridional (Garanhuns); GRE Litoral Sul (Barreiros); GRE Mata Centro (Vitória); GRE Mata Norte (Nazaré da Mata); GRE Mata Sul (Palmares); GRE Metropolitana Norte; GRE Metropolitana Sul; GRE Recife Norte; GRE Recife Sul; GRE Sertão Central (Salgueiro); GRE Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira); GRE Sertão do Araripe (Araripina); GRE Sertão do Médio São Francisco (Petrolina); GRE Sertão Moxotó - Ipanema (Arcoverde); GRE Sertão Submédio São Francisco (Floresta) e GRE Vale do Capibaribe (Limoeiro), conforme imagem abaixo.

Figura 1. Mapa de Pernambuco – Divisão por Gerência Regional de Ensino



Nossa pesquisa foi realizada no âmbito da GRE Agreste Centro Norte (Caruaru) que abrange 16 municípios, no Agreste Pernambucano: Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus, Cachoeirinha, Caruaru, Jataúba, Riacho das Almas, São Caitano, Tacaimbó, Santa Cruz do Capibaribe, Taquaritinga do Norte, Toritama, Agrestina, Altinho, Cupira, Ibirajuba e Panelas. A região conta com um total de 59 escolas da Rede Estadual de Ensino¹⁸, atuando em várias modalidades de ensino, sendo 22 delas denominadas EREM's – Escolas de Referência em Ensino Médio, pois ofertam Ensino Médio em jornada integral ou semi-integral. No entanto, como podemos perceber no quadro 2, nas EREM's da GRE Agreste Centro Norte outras modalidades e níveis de ensino são ofertadas:

Quadro 2. Modalidade e Jornada das EREM's da GRE Agreste Centro Norte.

Município – Escola	Nível/Modalidade/Jornada
1. Agrestina - Erem Professor Jose Constantino	Médio Regular, Normal Médio, Médio Semi-Integral e EJA.
2. Altinho - Erem Prof. Francisco Joaquim De Barros Correia	Médio Integral
3. Belo Jardim - Erem De Belo Jardim	Médio Semi-Integral e EJA
4. Belo Jardim - Erem João Monteiro De Melo	Médio Semi-Integral, Médio Regular e EJA
5. Brejo Da Madre De Deus - Erem André Cordeiro	Médio Semi-Integral, Médio Regular e EJA
6. Cachoeirinha - Erem Corsina Braga	Médio Semi-Integral e EJA
7. Caruaru - Erem Arnaldo Assunção	Médio Integral e EJA
8. Caruaru - Erem Dom Miguel De Lima Valverde	Médio Integral e EJA
9. Caruaru - Erem Nelson Barbalho	Médio Semi-Integral e EJA
10. Caruaru - Erem Maria Auxiliadora Liberato	Médio Semi-Integral, Fundamental, EJA e Travessia
11. Caruaru - Erem Padre Zacarias Tavares	Médio Semi-Integral e EJA
12. Caruaru - Erem Professor Lisboa	Médio Semi-Integral, Médio Regular, Fundamental e EJA
13. Cupira - Erem Prof. ^a Maria De Lourdes Temporal	Médio Integral e EJA
14. Ibirajuba - Erem Manoel Moreira Da Costa	Médio Regular, Normal Médio, Médio Semi-Integral, Fundamental e EJA
15. Jataúba - Erem José Lopes De Siqueira	Médio Integral e EJA
16. Panelas - Erem De Panelas	Médio Integral
17. Riacho Das Almas - Erem Manoel Bacelar	Médio Regular, Normal Médio, Médio Semi-Integral e EJA
18. Santa Cruz Do Capibaribe - Erem Luiz Alves Da Silva	Médio Integral e EJA
19. São Caitano - Erem Agamenon Magalhães	Médio Integral e EJA
20. Tacaimbó - Erem José Leite Barros	Médio Integral e EJA
21. Taquaritinga Do Norte - Erem Severino Cordeiro De Arruda	Médio Semi-Integral e EJA

¹⁸ De acordo com dados do IDEPE 2013

22. Toritama - Erem Protázio Soares De Souza	Médio Regular, Médio Semi-Integral, Fundamental, EJA e Travessia
--	--

A escolha da GRE Caruaru como campo de pesquisa tem como justificativa o fato da mesma abranger as escolas que estão localizadas na região do Agreste Pernambuco, onde o nosso Campus Agreste da UFPE está situado. Considerando que o campus em questão assume grande responsabilidade para a região, por ofertar graduação e pós graduação em diversas áreas, devendo assim, apresentar pesquisas que apontem caminhos para uma melhoria e desenvolvimento local, no âmbito das mais diversas áreas de formação que o campus oferece. No caso do Mestrado em Educação Contemporânea a contribuição tem direcionamento para a educação, em todos os níveis e modalidades, apontando os desafios que a região vem enfrentado e propondo caminhos que proporcionem melhorias nesse campo.

No âmbito da GRE Caruaru optamos por desenvolver nossa pesquisa nas chamadas “escolas de referência”. A justificativa é que a implantação dessas escolas no Estado, se deu através do Programa de Educação Integral – PEI e se configurou como uma das principais ações do governo no processo de consolidação do modelo de gestão proposto pelo PMGP – PE. Dessa forma, as EREM’s estão presentes nos discursos governamentais desde a sua implantação em 2008, especialmente no que se refere ao aumento nos resultados dos índices educacionais. Atualmente são 300 (trezentas) escolas de referência, atendendo em jornada integral ou semi-integral, e 28 Escolas Técnicas Estaduais – ETE, atendendo em jornada integral. De acordo com informações do Portal Educação em Rede, na jornada integral são 45 horas aulas semanais, funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana. Já na jornada semi-integral a carga horária é de 35 horas aulas semanais, funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.

A seleção das 5 (cinco) escolas participantes da pesquisa atenderam alguns critérios: escolhemos pelo menos 2 (duas) escolas que atendessem em jornada integral e pelo menos 2 (duas) escolas que atendessem em jornada semi-integral; pelo menos 2 (duas) escolas que tivessem conseguido atingir a meta necessária para fazer jus ao BDE, tomando como referência os anos 2013 e 2014, e pelo menos 2 (duas) escolas que não tivessem atingido essa meta para o mesmo período de referência; e, por fim, pelo menos

uma escola que atendesse, além da jornada integral ou semi-integral, alguma modalidade de ensino em jornada regular.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERARISMO E QUALIDADE

Neste capítulo apresentamos o percurso constituído a partir da década de 80 com o processo de reestruturação produtiva, com destaque para a globalização e o neoliberalismo, apontando as consequências desse processo para as ideias pedagógicas no Brasil predominantes na década de 90, com ênfase no neoprodutivismo e suas variantes. Além disso, expomos os diversos conceitos assumidos por “qualidade” na educação.

2.1. Reestruturação Produtiva, Globalização e Neoliberalismo

A partir da década de 80 surge um novo período de desenvolvimento do capitalismo mundial, podendo ser caracterizada, de acordo com Alves (1999), como a década da “mundialização do capital”, denominação mais precisa para o fenômeno da “globalização”.

Para Chesnais (2001), estamos diante de um novo regime mundial de acumulação do capital que altera, de modo específico, o funcionamento do capitalismo. O mesmo autor ainda denomina essa nova fase do capitalismo mundial de “regime de acumulação predominantemente financeira”, que caracteriza a “mundialização do capital”, considerada pelo autor como uma simples fase a mais no processo de internacionalização do capital iniciado há mais de um século. Outros autores vão caracterizar essa nova fase como sendo marcado pela “produção destrutiva” (MÉSZÁROS, 2011) ou ainda pela “acumulação flexível” (HARVEY, 2008).

As diversas transformações sócio-históricas ocorridas no mundo produtivo nesse período, impulsionadas pela nova crise do capital, segundo Alves (1999), se caracterizou como uma crise de superprodução, que atingiu as mais diversas esferas do ser social, debilitando o mundo do trabalho e promovendo alterações significativas na forma de ser e na subjetividade da classe dos trabalhadores assalariados.

A reestruturação produtiva do capital, neste contexto, foi marcada pelas inovações fordistas-tayloristas, que foram, na concepção de Alves (2007), as principais ideologias orgânicas da produção capitalista no século XX, tornando-se “modelos produtivos” do processo de racionalização do trabalho capitalista no século passado.

De acordo com Harvey (2008), no período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições

inerentes ao capitalismo. Para ao autor, essas dificuldades podiam ser melhor entendidas a partir de uma única palavra: rigidez.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e produziam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”) (HARVEY, 2008, p.135).

Para Harvey (2008), é nesse espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, que uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. De acordo com este autor, “Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus de passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulação política e social bem distinta.” (p.140). Esse novo regime de acumulação é chamado pelo autor de *acumulação flexível*. E é marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo, se apoiando na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo.

Os anos 80 marcaram, assim, o salto da acumulação flexível, do novo complexo de reestruturação produtiva, cujo “momento predominante” é o toyotismo. De acordo com Alves (1999), surgiram novos padrões de gestão da força de trabalho, tais como *just-in-time / Kan-ban*, CCQ’s e Programas de Qualidade Total, da racionalização da produção, de uma nova divisão internacional do trabalho e de uma nova etapa da internacionalização do capital.

Ianni (1998b) explica esse processo que vem ocorrendo em nível mundial:

Está em curso a reprodução ampliada do capital, em escala global. Simultaneamente, desenvolvem-se a concentração do capital, no sentido da crescente reinversão do excedente, lucro ou mais-valia, e a centralização do capital, através de absorção de empreendimentos menos ativos, secundários ou marginais pelos mais ativos, dinâmicos ou agressivos. Assim é que as forças produtivas e as relações de produção atravessam territórios e fronteiras, globalizando-se. Essa é uma globalização que causa impactos mais ou menos drásticos não só nas “fronteiras” – isto é, nas regiões ainda pouco impregnadas pelas forças produtivas e pelas relações de produção capitalistas, dominantes –, mas também nas nações que haviam experimentado regimes socialistas, ou economias centralmente planificadas (IANNI, 1998b, p. 31-32).

Para Ianni (2008) é nesse cenário histórico ou, mais propriamente, geohistórico, no qual o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), bem como as corporações transnacionais, pressionam estados nacionais a promoverem reformas políticas, econômicas e

socioculturais, envolvendo amplamente instituições jurídico-políticas, destinadas a favorecer a dinâmica das forças produtivas e relações capitalistas de produção.

Nesse contexto, a reforma do Estado se torna a palavra de ordem predominante em todo o mundo, fruto de diferentes e insistentes pressões externas e internas destinadas a provocar uma reestruturação do Estado.

Trata-se de promover a desestatização e desregulação da economia nacional; simultaneamente, promover a privatização de empresas produtivas estatais e dos sistemas de saúde, educação e previdência. Além disso, abrem-se os mercados, facilitam-se as negociações e associações de corporações transnacionais com empresas nacionais (IANNI, 2008, p. 130).

Ainda para o autor, o que está em questão, no cerne da política de reestruturação do Estado, destinada a criar o Estado mínimo e decretar a formação de "mercados emergentes", é a destruição de projetos de capitalismo nacional e de socialismo nacional, bem como a transformação dessas nações em províncias do capitalismo global, a partir das palavras de ordem como "mercado", "produtividade" e "competitividade", sob a predominância do neoliberalismo (IANNI, 1998b; 2008). De acordo com este autor, o neoliberalismo vem se generalizando em escala mundial, visto que,

Sob o neoliberalismo, reforma-se o Estado tanto dos países que se haviam organizado em moldes socialistas como os que sempre estiveram organizados em moldes capitalistas. Realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o "Estado mínimo", que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais. Daí a impressão de que o mundo se transforma no território de uma vasta e complexa fábrica global e, ao mesmo tempo, em shopping center global e disneylândia global (IANNI, 1998b, p. 30).

Dessa forma, diante das exigências do neoliberalismo, o Estado tende a afastar-se da sociedade civil. O Estado torna-se muito mais comprometido com aquilo que é transnacional, mundial ou propriamente global, diminuindo o seu compromisso com as reivindicações da sociedade civil.

A educação, como uma política social, também sofreu as consequências advindas do processo de reestruturação produtiva. As ideias pedagógicas predominantes na última década do século XX são essenciais para a compreensão das reformas educacionais no Brasil ocorridas nesse período e que deixaram seus resquícios nos sistemas de ensino

vigentes. Saviani (2014) sintetiza as ideias pedagógicas predominantes da década de 1990:

Em suma, as ideias pedagógicas do Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na "pedagogia da exclusão". Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema "aprender a aprender" como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na "pedagogia da qualidade total" e na "pedagogia corporativa". (SAVIANI, 2014, p.441-442).

O mesmo autor destaca que o final da década de 1980 já previa dificuldades crescentes no campo educacional brasileiro. Para este autor, um indício foram os impasses encontrados na organização da VI Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Setembro de 1991, com tema central a discussão “Política nacional de educação”. Os simpósios do evento permitiram a aproximação de discussões acerca da problemática do neoliberalismo; o problema da mudança das bases produtivas; além das discussões acerca da problemática própria dos anos 1990, como questões relacionadas com a nova concepção de Estado (o chamado Estado mínimo).

De acordo com Saviani (2014), “o clima cultural próprio desta época vem sendo chamado de “pós-moderno”, momento que coincide com a revolução da informática” (p. 426). Enquanto o moderno está intimamente relacionado à revolução como ponto central nas máquinas e na produção de novos objetos, a pós-modernidade tem como centro o mundo da comunicação, a revolução das máquinas eletrônicas e a produção de símbolos. Se a ciência moderna se legitimava pelo discurso filosófico, a pós-moderna apresenta uma incredulidade em relação aos metarrelatos. De acordo com este autor, a operacionalização dos comportamentos observáveis regidos pelos critérios de eficiência e eficácia, trabalhado pelo behaviorismo, está presente, embora refuncionalizado e a legitimação tanto do ensino como da pesquisa se dá pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de estabelecer.

Para o Saviani (idem), em termos econômico-políticos, surge o “neoliberalismo”, expressão que decorre de uma reunião promovida em 1989 por John Williamson no Internacional Institute for Economy, que funciona em Washington, que ficou conhecida como Consenso de Washington. O objetivo da reunião foi discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. As sugestões saídas da reunião

propunham reformas que encontravam concordância entre os diversos órgãos internacionais e intelectuais que atuavam em diferentes institutos de economia.

Esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos”. A reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa. (SAVIANI, 2014, pp. 427-428).

Em relação à América Latina, o consenso implicava, primeiramente, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal, que poderia ser conseguido através de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como premissa um corte nos gastos públicos. Em segundo lugar, impor-se-ia uma rígida política monetária visando à estabilização e por fim, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Aparece assim, diante desses elementos, a ideia do fracasso da escola pública, justificado pela incapacidade do Estado em gerir o bem comum, além disso, passa-se a defender a superioridade da iniciativa privada regida pelas leis de mercado.

Robertson (2012) aponta, no entanto, que em meados dos anos 1990, o Consenso de Washington já não fazia tanto sucesso, diante de evidências de que duas décadas de políticas de desenvolvimento neoliberal não teriam minimizado, mas sim reforçado a pobreza e a desigualdade mundiais. A solução encontrada para seguir em frente ficou conhecida como o “pós-Consenso de Washington”, que traria extensivas reformas na administração pública, PPPs, a eliminação de barreiras comerciais e uma nova leva de acordos no mercado internacional. Ainda assim, segundo a autora, isso não foi o suficiente para afastar a crise.

No ano de 2008, quando o mundo enfrentava sua pior crise financeira mundial desde os anos de 1930, o neoliberalismo como paradigma de desenvolvimento foi novamente posto em questão. De fato, alguns intelectuais chegaram a falar de uma nova ordem mundial “pós-neoliberal”. (ROBERTSON, 2012, p. 287).

Esta nova fase das ideias pedagógicas pode ser melhor caracterizada a partir do que Saviani (2014) considera como categorias centrais dentro desse contexto gerado pelo neoliberalismo: Neoprodutivismo, Neoescolanovismo, Neoconstrutivismo e Neotecnicismo.

2.2. Neoprodutivismo e a “Pedagogia da Exclusão”

De acordo com Saviani (2014), a crise da sociedade capitalista, que despontou na década de 1970, norteou a reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista sustentava-se na instalação de grandes fábricas que operam com tecnologia pesada de base fixa, prevê a estabilidade no emprego e objetiva a produção em série de objetos em larga escala acumulando grandes estoques voltados ao consumo da população. Contrariamente, o modelo toyotista, que veio a substituir o fordismo, sustenta-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores multifuncionais com o objetivo de produzir objetos variados, em pequena quantidade, atendendo apenas nichos específicos do mercado. Ao invés da estabilidade do emprego, os trabalhadores disputam diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e aumentando a sua produtividade.

O modelo toyotista, que envolve a ideia de qualidade total, flexibilidade, entre outros conceitos, pressupõe “métodos que buscam otimizar o tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e a taxa de lucro.” (FRIGOTTO, 2013, p. 93). A literatura destaca, dentre outros, o *Just in time* e *Kan ban*, como métodos de gerenciamento da produção capitalista, que têm como objetivo reduzir o tempo e os custos da produção e circulação, programando a produção de acordo com a demanda.

Diante dessa realidade, se tornou essencial que as escolas formassem esses trabalhadores polivalentes. Essa crença de que a educação pode contribuir para o processo econômico-produtivo, segundo Saviani (2014), é um ponto central da “teoria do capital humano”, teoria que surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Segundo o autor:

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2014, p. 429).

A teoria do capital humano se constitui como um elemento básico das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-Segunda Guerra Mundial. Segundo Frigotto (2013),

A teoria do desenvolvimento é, na verdade, mais uma teoria da modernização do que a explicação das bases e determinações materiais contraditórias em que se assenta o processo de produção e reprodução capitalista. Resulta de uma forma de apreender a realidade presa à condição de classe social. (FRIGOTTO, 2013, p. 85).

Contudo, após a crise da década de 1970, essa importância dada à escola continuou, mas a teoria do capital humano adotou um novo sentido. Diferentemente do significado anterior, na década de 1990 o significado que veio a prevalecer é fruto de uma ideia voltada para a satisfação de interesses privados, surgindo assim, um olhar sobre as capacidades e competências, que devem ser adquiridas na escola, necessárias para que cada pessoa tenha uma posição mais visível no mercado de trabalho.

Neste contexto neoliberal a responsabilidade pelo *status* de empregabilidade deve-se tão somente ao indivíduo, este deve mostrar que é capaz de tomar decisões com o objetivo de adquirir meios que o levem a ser competitivo no mercado de trabalho. Ou seja, nesta nova visão, não há mais a necessidade de o Estado assegurar, através das escolas, a formação de mão de obra para ocupar postos de empregos por ele definidos.

Essa responsabilização está assentada na ideia de exclusão, pressuposta ao se admitir que nem todos terão lugar dentro da ordem econômica capitalista vigente, além disso, cada vez mais vem se dispensando mão de obra diante da diminuição das vagas de emprego, agora substituídas por máquinas (desemprego estrutural). Há assim, um forte estímulo à competição, à busca do aumento da produtividade e, conseqüentemente, à extração da *mais-valia*. É isso que pode ser evidenciado, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, na tentativa de conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários.

Diante dessa questão, autores, como Gentili (2008) e Frigotto (2013), abordam como a educação passa a atuar de forma que, ao mesmo tempo em que é utilizada como solução para o desemprego, através de ações centradas na garantia do modelo *flexicurity*, através da ênfase na formação para a empregabilidade, por outro lado produz um processo de internalização da exclusão (FREITAS, 2007), através daquilo que Gentili (2008), Frigotto (2013), e outros autores, chamaram de “Pedagogia da Exclusão”.

Esse viés da exclusão se faz presente já na educação básica, é o que mostra o artigo de Martha Mendonça “O ponto fraco do ensino forte”¹⁹ publicado na Revista Época em 2011. Os pais acreditam que somente uma escola de alto desempenho e bons índices nos

¹⁹<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI253350-15228,00-O+PONTO+FRACO+DO+ENSINO+FORTE.html> Acessado em 15 de Fevereiro de 2015.

testes em larga escala pode garantir o sucesso profissional que é desejado. Essas escolas, geralmente, são as mais conservadoras, tradicionais, rígidas e inflexíveis tanto em relação ao comportamento, horário, frequência e uso de uniformes, como em relação às atitudes entre meninos e meninas durante os recreios. O resultado, para grande parte dos alunos, é a não adaptação ao ritmo de ensino, até mesmo o adoecimento causado pela pressão que é imposta pela escola nas provas, o grande volume de conteúdos e exercícios. O objetivo por trás dessas medidas é a seleção dos melhores alunos, com isso a escola também altera o seu status, uma vez que os índices em avaliações externas tende a crescer, gerando assim, uma maior procura pelos pais. A ideia presente é que somente os “melhores” são capazes de se adequar e, assim, fazer parte dessas escolas. Os que não se adequam são excluídos, sendo estes responsabilizados por serem “incapazes” de competir entre os melhores.

2.3. Neoescolanovismo e o Lema “Aprender a Aprender”

No mesmo ritmo incentivado pelo neoprodutivismo e a “pedagogia da exclusão”, é criado o lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, e que remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. De acordo com este lema o mais importante é aprender a estudar, ser capaz de buscar novos conhecimentos e lidar com as situações que sejam apresentadas de forma autônoma. O papel do professor, neste contexto, passa a ser o de mediador do processo de aprendizagem. Ao invés de ensinar conteúdos ele passa a auxiliar o aluno nesse processo. Esse lema, que no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de convivência e relacionamento entre as crianças e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual se ressignifica. De acordo com Saviani (2014), o “aprender a aprender” passa a ser relacionado com a necessidade de formação continuada ou atualização para que o indivíduo consiga ampliar o seu campo de empregabilidade.

Duarte (2001) aponta o papel ideológico desempenhado pela apropriação das ideias de Vigotski pelo universo ideológico neoliberal e pós-moderno, como mantenedora da hegemonia burguesa no campo educacional, destacando que, “mais do que um lema, o ‘aprender a aprender’ significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas [...]” (p. 1). Na visão deste autor,

[...] o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém

um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] O lema “aprender a aprender” é uma forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. (DUARTE, 2001, p. 8).

Segundo Duarte (2001), nesse contexto, o lema “aprender a aprender” passa a ser disseminado nos meios educacionais, pregando que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles venha ser exigido no seu processo de adaptação às relações sociais assentadas no capitalismo contemporâneo. Essa ideia deve ser tomada para reflexão, uma vez que as orientações que seguem desse lema são, inclusive, propagadas nas orientações curriculares nacionais (PCN²⁰) elaboradas por iniciativa do MEC para servir de referência à organização dos currículos de todas as escolas do país. Vejamos, abaixo, dois trechos retirados desses documentos:

Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28).

Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (BRASIL, 2000, p. 74).

Ainda de acordo com o documento oficial, “aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida.” (BRASIL, 2000, p. 15).

De acordo com Saviani (2014), as justificativas em que se apoia a defesa desse lema nos PCN são as mesmas apresentadas pelo “Relatório Jacques Delors”. Segundo esse relatório, intitulado “Educação um tesouro a descobrir”, a exigência da educação para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação já vinha se impondo desde algum tempo atrás e que só será satisfeita quando aprendermos a aprender (DELORS, 1996).

Este relatório foi publicado pela UNESCO em 1996, sendo resultado de trabalhos da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. O mesmo foi apresentado

²⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais. Acesso em 2014.

Ensino Fundamental: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Ensino Médio: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

no Brasil em 1998, pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza. Segundo Saviani (2014), o então ministro ressalta a importância deste documento no cumprimento da tarefa de repensar a educação brasileira, à qual o MEC estaria empenhado.

2.4. Neoconstrutivismo e a “Pedagogia das Competências”

A compreensão de que a aprendizagem ou o conhecimento está na ação e não na percepção, leva a crer que a inteligência não é apenas capaz de reproduzir dados, mas sim, de construir conhecimento. Daí a origem da denominação “construtivismo” que se firmou no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência tanto para as reformas de ensino em vários países, como para a orientação da prática escolar. Saviani (2014) citando Rossler (2006) afirma que construtivismo passou a ser de grande interesse para os formuladores de políticas educativas, para os pedagogos e para grande parte dos professores.

O construtivismo mantém forte afinidade com o escolanovismo, desde sua origem e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget. Podemos mesmo considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica ao lema pedagógico “aprender a aprender”. “O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância” (PIAGET, 1970, p. 145 apud SAVIANI, 2014).

Inclusive, segundo Duarte (2001), o psicólogo e pensador construtivista espanhol César Coll é um dos autores que apresenta o “aprender a aprender” como a finalidade última da educação numa perspectiva construtivista.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (COLL, 1994 apud DUARTE, 2001, p. 33).

César Coll (1994 apud Duarte, 2001) define o “aprender a aprender”, e outros princípios psicopedagógicos, a partir da mescla de conceitos das teorias de Piaget, Vigotski e Ausubel, tomando esse conjunto de princípios como um marco psicológico para o currículo escolar. Duarte (2001) discorda de Coll em relação à definição desse marco a partir de um conjunto de princípios, segundo ele “ecletico [...] e pragmático” (p. 20), ao analisar a reconstrução do lema “aprender a aprender” nos PCN, que contou com a assessoria de Coll em sua elaboração. No trecho abaixo, retirado dos PCN, é ressaltada a utilização do construtivismo como referência teórica no documento:

A adoção do construtivismo como referência teórica dos PCN pode ser percebida ao longo de todo o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997, pp. 33-35).

De acordo com Duarte (2001):

A terminologia utilizada é toda ela própria do discurso construtivista no Brasil, acrescida por um nítido esforço de utilização de termos e expressões que caracterizassem um tom politizado e crítico do texto, buscando assim, fazer tal concepção aparentar proximidade com as concepções educacionais críticas. (DUARTE, 2001, p. 57).

Duarte (2001) busca ainda, em sua análise, “evidenciar que o universo ideológico no qual estão inseridas as proposições pedagógicas presentes nos PCN é o universo neoliberal e pós-moderno” (p. 20). Para este autor, além do “aprender a aprender” e do construtivismo, há a vulgarização de outras denominações no campo educacional, como a “teoria do professor reflexivo”, que exalta os saberes docentes que se centram na experiência cotidiana, e a “pedagogia das competências”, concepção que defende a aquisição de competências como necessária à manutenção ativa do indivíduo, no campo da empregabilidade.

Conforme Maués (2009), a adoção do modelo de competências na educação parece vir a se assemelhar à utilização dessa mesma noção no contexto da indústria e das empresas. A tese defendida pelo autor é a de que a utilização da pedagogia das competências é uma forma de aproximar a escola à lógica de mercado. A ideia é ofertar uma educação que atenda às exigências do mundo empresarial, indo na contramão de uma formação geral e crítica.

Ainda de acordo com Maués (2009), o ano de 1989 pode servir como referência para o impulso, nas políticas educacionais, da “obsessão das competências”, isso porque, naquele ano, a Mesa-Redonda Europeia dos Industriais (ERT²¹) apresenta um relatório que expressa uma preocupação dos empresários com o que eles consideram como sendo uma separação entre a formação escolar e as necessidades das indústrias. Segundo Maués (2009), as recomendações do documento indicam que a escola deve ser flexível e a formação deve ser polivalente. “Isso tudo porque, segundo esses empresários, os sistemas de ensino e os programas precisavam de uma renovação acelerada” (p. 288). Essa renovação pensada pelos empresários, significa uma adequação do ensino, conteúdos, estruturas e formas às exigências do mercado. Para eles, existe uma estreita vinculação

²¹ Organização fundada em 1983 e formada por cerca de 50 indústrias europeias importantes. Entre essas indústrias destacam-se Renault, Fiat, Schell, Siemens, Pirelli, Philips, Nokia, Nestlé, Lufthansa, Ericsson, Danone e Bayer. (MAUÉS, 2009).

entre escola e mercado. E mais, “a educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico” de acordo com Hirtt (1998, p. 77) apud Maués (2009).

A ideia por trás da adoção da pedagogia das competências é a de diminuir os conhecimentos expostos na escola, pois estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho e o que passa a ser ensinado é aquilo que for considerado útil para este fim. A grande mudança está em dar o maior destaque ao “saber fazer”, ao passo que os conhecimentos deixam de ter tanta importância. Mas este ainda não é o problema central.

A questão central nessa discussão é saber quem determina o que deve ser ensinado e por que deve ser ensinado. Quem tem o controle de dizer o que é útil de imediato e o que precisa ser tratado como competência. Essas e outras questões que permeiam a discussão acerca da pedagogia das competências indicam que se trata de uma questão política, assim como o é a própria educação.

De acordo com Saviani (2014), a "pedagogia das competências" se mostra, dessa forma, como outra face da pedagogia do “aprender a aprender”, que tem como objetivo prover os indivíduos de comportamentos flexíveis que os levem a adequar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Nesse sentido, a partir desta perspectiva, a satisfação deixa de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios indivíduos que permanecem subjugados à "mão invisível do mercado".

Para Maués (2009), o fato de as competências estarem sempre vinculadas a um fim, um objetivo, nos permite fazer uma ligação entre esse modelo pedagógico e a possibilidade da educação estar sendo usada como uma ação racional que possibilita a dominação por meio do conhecimento. E, embora a mesma se apresente nos discursos como um avanço, é apenas mais uma forma de legitimação das relações de produção existentes contribuindo, assim, para a propagação da dominação.

2.5. Neotecnicismo e “Qualidade Total”

Diante da reorganização do processo produtivo, era preciso transformar indivíduos em cidadãos e trabalhadores que dessem conta dessa nova demanda. Para atingir este objetivo introduz-se a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas. É por isso que nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competências e nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimentos para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Nos dois casos, o objetivo é aumentar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos

tanto em sua inserção no processo de trabalho, quanto em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, como trata Saviani (2014), não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor, significa como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia.

A busca pela obtenção do máximo de resultado com o mínimo de gastos deriva da base da pedagogia tecnicista, que tem como princípios a racionalidade, eficiência e produtividade. Na década de 1990 esse objetivo ganha uma nova conotação, regida pela valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas de setor público, diferentemente da década de 1970, em que tal objetivo era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado.

Fernandes, Scaff e Oliveira (2013) ressaltam que com essa redefinição do papel do Estado a uma nova forma de administração, com caráter gerencial, tem como princípios básicos: a descentralização, por meio da qual as funções de execução de serviços sociais e de infraestrutura são repassadas para os estados e municípios; a participação da população na gestão e controle dos serviços públicos; e a privatização, que pode se dar tanto com o deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo, quanto com o deslocamento destes serviços para o setor privado não lucrativo.

A privatização da educação, nesse contexto, pode se dar de duas formas: a *privatização da educação*, que se caracteriza pelo incentivo ao aumento da oferta privada, especialmente através de auxílio público às instituições de ensino privadas/, e a *privatização na educação*, apoiada na integração de valores privados às escolas públicas, com o intuito de torna-las mais competitivas. Essa forma de pensar a educação é efetivada através do IDEB, pautado no ranqueamento e na competição.

Redefine-se assim, tanto o papel do Estado como da escola. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como priorizava o antigo tecnicismo inspirado no taylorismo/fordismo, há uma flexibilização do processo, como sugere o toyotismo. O controle decisivo desloca-se, dessa maneira, do processo para os resultados.

E é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. A avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja direta ou indiretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. A nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996) incumbiu a União da responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. A

ideia, de acordo com Saviani (2014), é avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Essa busca por eficiência e produtividade, como apresentamos até aqui, com a redefinição do papel do Estado e da escola, dentro dessa lógica de mercado e ascensão da privatização, faz surgir tentativas de transpor o conceito de qualidade total do âmbito das empresas para as escolas. Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável.

De acordo com Saviani (2014) “[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (p. 440). Consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas estão crescentemente se convertendo em agências educativas, configurando, assim, uma nova corrente pedagógica, chamada de “pedagogia corporativa”.

Nesse contexto a qualidade na educação passa a ser o objetivo maior de grande parte das políticas voltadas para a educação. Desse modo, é importante apreender os conceitos que são adotados pelos diversos sujeitos que o tomam como discurso.

2.6. Conceituando a Qualidade na Educação

A construção de uma educação de qualidade é, sem dúvida, um tema complexo, uma vez que o conceito de *qualidade na educação* assume uma multiplicidade de significados. Devido ao caráter histórico que o conceito de “qualidade” assume, esse se mantém sofrendo alterações constantes, sendo reconstruído de acordo com as demandas e exigências sociais determinadas por um dado processo histórico. Essa ideia é afirmada por Dourado, Oliveira e Santos (2007). Para estes autores, “os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea” (p.7).

Tendo em vista a complexidade da discussão acerca da avaliação na educação, é de fundamental importância problematizar e apreender quais são os principais conceitos e definições que fundamentam os estudos, as práticas e as políticas educativas, no tocante à qualidade da educação. A nossa pretensão, neste tópico, é apresentar alguns conceitos

e definições recorrentes na literatura. Para isso, apresentamos os conceitos de *qualidade total* (DEMO, 2001; 2013) e *qualidade socialmente referenciada* (WITMANN, 2009).

Demo (2001; 2013) compara a qualidade com a ideia de algo bem feito e completo, especialmente quando o termo se aplica à ação humana. Esse autor destaca a importância de romper as dicotomias entre quantidade e qualidade, considerando a qualidade como a dimensão da profundidade de algo em dualidade com a quantidade, que representaria a dimensão de extensão, sendo assim inseparáveis.

Para Demo (2001), o termo *qualidade total* está na moda. Conceito este que parte do mundo empresarial, mas que chega com força total no contexto educacional, envolve o que o autor chama de qualidade formal e qualidade política.

Em termos conceituais, a qualidade formal é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” (DEMO, 2001, p. 14), ressaltando o manejo e a produção do conhecimento como expedientes primordiais para a inovação. A qualidade política tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se “[...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 2001, p. 14). Nesse sentido, tem-se a qualidade formal como meio e a qualidade política como fim. Logo, essas duas dimensões da qualidade não devem ser compreendidas como antagônicas, uma vez que são faces do mesmo todo: a qualidade total, cujo objetivo é o aprimoramento do conhecimento formal e político e, além disso, envolve:

- a) Melhoria da organização produtiva ou do gerenciamento dos serviços, inclusive liderança; b) tratamento alternativo dos clientes ou dos beneficiários; c) Melhoria dos produtos, estabelecendo a competitividade; d) incremento da participação dos funcionários, recriando ambiente favorável a um empreendimento entendido como projeto comum; e) satisfação dos funcionários e clientes. (DEMO, 2001, p. 18).

A qualidade total, dentro da lógica empresarial, é responsável pela garantia da eficiência e produtividade nas organizações. Com a redefinição do papel do Estado esse conceito de qualidade é transposto para o âmbito educacional.

Em contraposição ao conceito de qualidade total, é fundamental definir o que chamamos de *qualidade socialmente referenciada*. Dourado e Oliveira (2009) apontam as dimensões, fatores e condições de qualidade que devem ser considerados como referência analítica e política no que diz respeito a melhoria do processo educacional, como a consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados.

Segundo o documento do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (WITMANN, 2009) “todas as pessoas têm direito subjetivo à educação de qualidade socialmente referenciada” (p.11), o que significa a obrigação da oferta de condições objetivas para que cada cidadão se construa autônomo, livre e responsável. Esse é um dever da sociedade como um todo, Estado, família e sociedade. Dessa forma, todos têm o direito e o dever de propiciar a ampliação e garantia da qualidade da prática educativa escolar e a inclusão universal.

‘A qualidade da educação e a inclusão universal’ são entendidas como qualidade da educação socialmente referenciada [...] Ela é socialmente referenciada quando beneficia a todos e não promove alguns e discrimina a maioria. Não é uma qualidade que se aplica à educação como se aplica tinta para dar cor a um carro. Mas é uma qualidade intrínseca ao processo educativo, como a cor de uma rosa. Não se trata, portanto, de ‘qualidade total aplicada à educação’, mas da qualidade interior ao processo educativo para todos (WITMANN, 2009, p. 10-11).

O documento destaca, ainda, que não se trata de uma qualidade total aplicada a educação, mas uma qualidade interior ao processo educativo de todos.

É interessante frisar que, de acordo com Azevedo (2009), o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) também indica a necessidade de construção de políticas de Estado voltadas para a qualidade da educação socialmente referenciada e ainda salienta que os debates em torno dessas políticas devem considerar um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, como fatores extra e intraescolares. Ideia também defendida por Dourado, Oliveira e Santos (2007):

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 205).

Para Dourado, Oliveira e Santos (idem), tomando como base seus estudos teóricos, as dimensões e fatores de qualidade da educação devem expressar relações de: a) *validade* – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) *credibilidade* – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) *incorruptibilidade* – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) *comparabilidade* – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. Quer dizer que, não se trata

de avaliar a qualidade da escola em um determinado momento, mas entender o processo complexo e dinâmico que permeia essa avaliação.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) traçam um importante cenário para a análise das dimensões intra e extraescolares. Inicialmente, definem o cenário das dimensões extraescolares envolvendo dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. Em seguida, os autores apresentam as dimensões intraescolares em quatro planos, destacando os elementos que devem compor cada uma delas: *O plano do sistema – condições de oferta do ensino; O plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar; O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica; O plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar.*

Dessa disso, entendemos que a construção de uma escola de qualidade deve considerar, acima de tudo, a dimensão socioeconômica e cultural que permeia a realidade da escola e as dimensões extra e intraescolares que tanto podem influenciar na garantia de uma educação de qualidade.

Dentre os fatores que influenciam a qualidade na educação, destacamos o trabalho docente e o currículo como fundamentais a serem discutidos no momento atual. Diante disso, apresentamos no tópico seguinte as implicações para esses dois elementos da adoção de políticas de responsabilização.

CAPÍTULO 3 - TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E RESPONSABILIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo conceituamos as políticas de responsabilização ou *accountability*, pano de fundo para diversas políticas educacionais no Brasil e no mundo. Além disso, apontamos qual a posição do trabalho docente diante do contexto da responsabilização. Ainda apontamos, de forma geral, quais as implicações dessas políticas para o currículo do ensino médio integral.

3.1. Políticas de Responsabilização ou *Accountability*

O conceito de *accountability*, embora seja entendido usualmente como prestação de contas, pode assumir conceitos plurais e nem sempre convergentes. Diante dos mais diversos conceitos encontrados na literatura, destacamos as dimensões do modelo de *accountability* apontado por Janela Afonso (1999). Para ele, a *accountability* envolve uma avaliação *ex-ante*, com a prestação de contas, que está relacionada ao fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicitação de relatórios de avaliação. E a avaliação *ex-post*, ou responsabilização, que relaciona a criação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, aceitação autônoma de responsabilidades, persuasão, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, entre outras formas legítimas de responsabilização. Ou seja, na concepção do autor, a *accountability* envolve avaliação, prestação de contas e responsabilização, embora possa assumir diversos significados.

O significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (JANELA AFONSO, 1999, p. 472).

Conceituação semelhante encontramos em Freitas (2012b) que, citando Kane e Staiger (2002), destaca os elementos que compõem um sistema de responsabilização: “teste para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções” (p. 383). Para o autor, a *meritocracia* está intimamente relacionada com a responsabilização, uma vez que, as recompensas e sanções imprimem um caráter meritocrático num sistema de responsabilização e a divulgação dos resultados, por si mesma, já envolve recompensas ou sanções públicas. Uma terceira categoria que é fruto das duas anteriores é a *privatização* que, segundo o autor, é um conceito que tem sofrido diversas mutações na última década, abrindo espaço para a gestão por concessão.

O conceito de *público estatal* e *público não estatal* abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente (FREITAS, 2012b, p. 386).

Dessa forma, é possível termos uma escola pública, mas que tem uma gestão privada. Também é possível os alunos estudarem em escolas privadas a partir da concessão de bolsas, são os chamados "*vouchers*"(FREITAS, 2012b), mais uma modalidade da privatização.

Os riscos da união dessas três categorias - responsabilização, meritocracia e privatização - já são discutidos por diversos autores da área educacional (FREITAS, 2012b; 2013b; RAVITCH, 2011; SILVA; SILVA, 2014; ZÁKIA SOUSA; LOPES, 2010). Esses autores destacam, principalmente, que as consequências das políticas de responsabilização podem ser danosas aos sistemas educacionais. Para Zákia Sousa e Lopes (2010):

Além da responsabilização pelos resultados, a avaliação realizada em âmbito nacional carrega grande potencial para a conformação dos currículos. Embora se possa discordar da tendência de homogeneização do que se ensina em todo o Brasil, esse não parece ser o principal risco que o desenho da política de avaliação apresenta quando se trata da educação básica. O que se destaca aqui, como preocupação central, é a redução dos currículos, uma vez que a Prova Brasil, principal indicador da qualidade da Educação Básica, mede o desempenho dos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática. (ZÁKIA SOUSA; LOPES, 2010, p. 55).

Estamos entendendo por políticas de responsabilização, dentro desse contexto, aquelas que tomam como base o desempenho dos alunos em testes padronizados, constroem medidas para classificação das escolas e estabelecem metas para guiar políticas de incentivo, assistência e consentimento às escolas. Na concepção dessas políticas, a escola, equipe pedagógica e professores são responsabilizados pelo desempenho dos alunos nos testes em larga escala que geram índices da qualidade da educação ofertada.

Analisando os objetivos das políticas de avaliação implantadas em Pernambuco podemos afirmar que são políticas que têm a responsabilização (*accountability*) como pano de fundo. A responsabilização é tão forte em Pernambuco que o Governo instituiu uma lei (Anexo 12) que obriga a escola a divulgar a nota do IDEB daquela escola e o resultado médio do Estado, especificando, inclusive, o tamanho do papel e da letra a ser usada no cartaz:

Art. 1º As escolas da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco ficam obrigadas a afixar cartaz exibindo a respectiva nota obtida no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, bem como o IDEB médio do Estado. Parágrafo único. O cartaz deve ser afixado de forma destacada, em local visível ao público, preferencialmente na secretaria das unidades de ensino, medindo 297x420 mm (Folha A3), com caracteres em negrito com, no mínimo, 2 cm. (PERNAMBUCO, 2012, p. 1).

Diane Ravitch (2011), que foi uma das idealizadoras das políticas de responsabilização nos Estados Unidos e hoje se opõe a elas, afirma que a política de responsabilidade educacional americana, através da lei *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás), onde são previstos bônus e sanções determinados a partir do desempenho dos estudantes em testes padronizados, tem levado o sistema escolar americano ao fracasso. Para a autora (idem), “a responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação.” (p. 32).

Freitas (2012b) lista, e discute, resumidamente, algumas consequências geradas pela adoção dessas políticas de responsabilização, segundo ele, com o objetivo de servir de alerta aos sistemas de ensino. São elas:

- *Estreitamento curricular* – os testes em larga escala, principal ação das políticas de responsabilização, avaliam as competências dos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática, podendo interferir no processo de formulação do currículo, por priorizar o ensino básico, mínimo;
- *Competição entre profissionais e escolas* – nem todas as escolas são beneficiadas com as políticas de bonificação que são concedidas por alguns sistemas de avaliação, aqueles que têm as maiores médias ganham mais, o que gera uma corrida entre profissionais e escolas na tentativa de melhorar seus índices;
- *Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes* – Especialmente nos sistemas de avaliação que adotam políticas de incentivo financeiro existe uma pressão maior sobre os professores em relação ao desempenho dos alunos, inclusive focando mais na preparação para os testes;
- *Fraudes* – como uma tentativa de aumentar os índices e, assim, garantir o recebimento do bônus e evitar as sanções são adotadas diversas formas de falseamento dos resultados das escolas;
- *Aumento da segregação socioeconômica no território* – a partir da pressão por resultados, escolas chegam a impedir a matrícula de alguns estudantes, enviando-os para outras escolas, determinando, assim, territórios diferentes para estudantes de alto e baixo desempenho;

- *Aumento da segregação socioeconômica dentro da escola* – O mesmo ocorre dentro das escolas que separam os estudantes com melhor e pior desempenho em turmas específicas;
- *Precarização da formação do professor* – que tem como principal agente o apostilamento, gerando dependência do professor por materiais didáticos estruturados por outros, impedindo-o de fazer as devidas adequações metodológicas necessárias para cada aluno;
- *Destruição moral do professor* – Além da divulgação dos resultados das escolas nos testes em larga escala, alguns sistemas ranqueiam, inclusive, os professores através de avaliações.
- Uma consequência disso, é a desvalorização da profissão, que gera um alto nível de insatisfação por parte desses profissionais;
- *Destruição do sistema público de ensino* – O processo de privatização que se instaura cada vez mais rápido na educação permite que nossas escolas públicas sejam gestadas pela iniciativa privada, ou que *vouchers* sejam concedidos. Isso “desresponsabiliza” o Estado, diminuindo os investimentos na educação pública que ficam sob a responsabilidade privada;
- *Ameaça à própria noção liberal de democracia* – como patrimônio nacional público, a escola está em risco ao permitir a apropriação da sua gestão pela iniciativa privada.

De todas as consequências que podem ser geradas pelas políticas de responsabilização, tomamos como hipóteses na nossa pesquisa o *estreitamento curricular*, a *intensificação/precarização* do professor e as *fraudes* como consequências diretas da adoção dessas políticas no contexto do ensino médio integral, contexto do nosso estudo. Sendo assim, no tópico seguinte, faremos um breve aprofundamento teórico acerca das categorias trabalho docente e currículo no ensino médio integral. Além disso, apresentamos os resultados de pesquisas desenvolvidas no Estado de Pernambuco.

3.2. Avaliação, Currículo e Trabalho Docente no Ensino Médio Integral

O ensino médio brasileiro se instituiu como um lugar para poucos, com a principal finalidade de preparar a elite para os exames de ingresso ao ensino superior. Algumas mudanças nesse caráter propedêutico surgiram a partir das reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, na década de 1930. A partir daí começam a ser criados

os cursos profissionalizantes destinados aos menos favorecidos. Iniciava-se, assim, uma organização e expansão do ensino básico, que viria a consolidar-se em 1942. Tinha-se, então, dois modelos de ensino, o ensino profissionalizante e a formação para ingresso nos cursos superiores, a equivalência entre esses dois também ia sendo construída (leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53), mas só foi estabelecida integralmente com a primeira LDB, em 1961 (lei n. 4.024/61) (MOEHLECKE, 2012).

Na segunda metade dos anos 1990, ainda de acordo com Moehlecke (2012), retomou-se o debate sobre as funções do ensino médio e foi proposto uma maior ênfase nos cursos profissionalizantes. Com a LDB de 1996 novos objetivos foram definidos.

Contudo, a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Para Ramos (2011) foi com as reformas curriculares empreendidas a partir da aprovação da Lei n. 9.394/96, se baseando numa suposta definição da finalidade do ensino médio: formar para a vida, que ficou determinado, pelo Decreto n. 2.208/97, que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Diante da separação dos ensinos médio e técnico, os fundamentos da reforma curricular do ensino médio foram sendo elaborados, dando forma às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Uma vez determinada a separação do ensino médio da educação profissional, os fundamentos da reforma curricular do ensino médio foram elaborados na forma das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tais fundamentos podem ser assim resumidos: a) reiteração das finalidades previstas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino médio; b) organização do currículo com base em áreas do conhecimento; c) destaque às competências de caráter geral – especialmente a capacidade de aprender – no lugar do estabelecimento de disciplinas e conteúdos específicos; d) definição de princípios axiológicos; e) definição de princípios pedagógicos; f) regulamentação da parte diversificada do currículo (RAMOS, 2011, p. 773).

Com o advento das Diretrizes Curriculares, assiste-se à uma nova roupagem, a partir da pedagogia das competências, das grandes necessidades de aprendizagem relatadas pela UNESCO na Reunião Internacional sobre Educação para o Século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na sequência o MEC trata de lançar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCN e, posteriormente, os PCN+ (RAMOS, 2011). Ainda de acordo com o autor,

[...] grades curriculares passaram a mostrar as áreas de conhecimento e respectivas disciplinas; cargas horárias dos tempos letivos; carga horária e disciplinas e/ou atividades da parte diversificada do currículo. Também planos de curso e de aulas se preocuparam em enunciar as competências. Adotaram-se as nomenclaturas postas pelas diretrizes, assim como situações de contextualização e de interdisciplinaridade. O que a reforma não considerou, entretanto, é que os problemas que se propôs a resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, possuem determinações políticas, por um lado, e epistemológicas, por outro. A não compreensão dessas determinações desencadeou inúmeras inovações, sem promover a compreensão do problema na sua essência e em sua superação (RAMOS, 2011, p. 775).

Em 2008 novas propostas surgiram em termos de currículo para o ensino médio. Focando na ampliação da jornada escolar com a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis, um parecer, elaborado por um grupo de trabalho constituído por representantes do MEC e da Secretaria de Assuntos Estratégicos, dispõe sobre as recomendações para elaboração de proposta curricular.

Nesse parecer, o MEC faz recomendações para a elaboração da proposta curricular, em que se destacam a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Além dessas, recomendações organizativas também foram feitas, ressaltando-se a necessidade de se melhorar a infraestrutura das escolas; de se compor um grupo gestor com integrantes dos sistemas de ensino e das comunidades; de se implementarem os estágios curriculares; de se priorizar o acesso de alunos oriundos do ensino fundamental público; de se instituir uma Rede Nacional de Intercâmbio de Escolas de Ensino Médio Inovador; e, finalmente, de se adotarem estratégias progressivas para se atingir a integralidade da carga horária ampliada, com 20% de atividades optativas para os alunos e a dedicação de tempo integral dos professores (RAMOS, 2011, p. 778).

Essa proposta foi posteriormente implementada pelo MEC através do Programa Ensino Médio Inovador²², visando apoio técnico e financeiro aos Estados.

Desde a LDB e o antigo PNE já se pode notar avanços na discussão em direção a uma educação em tempo integral, mas foi somente em 2007 que pudemos observar um movimento real em torno da implantação de escolas de tempo integral, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Instituído pela lei n. 11.494/2007, o FUNDEB impulsionou a ampliação da jornada educativa, estabelecendo a distribuição proporcional de recursos para a educação de tempo parcial e de tempo integral para todas as etapas da educação básica (JESUS e SILVA, 2013). Com mais investimentos, as propostas de educação em tempo integral ganham força.

²² Portaria n. 971, de 9/10/2009

De acordo com o Decreto n. 6.253 de 2007, que regulamenta o FUNDEB:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (Art. 4º) (BRASIL, 2007b, p.).

Ainda em 2007, o governo federal instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) buscando a melhoria da qualidade da educação por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais. A visão de ampliação da jornada escolar no PDE foi pensada e regulamentada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a). Além disso, visando ainda à educação em tempo integral, uma das ações do PDE foi a criação do Programa Mais Educação²³, com o objetivo de fomentar a educação integral dos alunos por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (JESUS e SILVA, 2013).

Mesmo diante de diversas propostas curriculares para o ensino médio, o desencadeamento dessas mudanças, em termos de currículo diversificado principalmente, é perceptível que temos uma grande defasagem tanto no ensino médio regular, como no ensino integral. Nestes dois casos, a perspectiva que prevalece é a de uma formação voltada para a empregabilidade, priorizando o currículo básico, e, por vezes, excluindo a parte diversificada do currículo.

Não sem coincidência, as avaliações em larga escala que mantém forte influência nas reformas curriculares que vem ocorrendo desde a década de 80, quando essas avaliações ganham força no cenário nacional e internacional, também priorizam o currículo básico, visto que, avaliam apenas as disciplinas de Português e Matemática.

No Brasil, as iniciativas de avaliações externas ganharam força apenas em 2005 com a criação do SAEB. Diversas pesquisas confirmam que a ênfase dada às avaliações em larga escala, criaram-se movimentos dentro da escola que são complementares e se unem constituindo um complexo sistema de responsabilização. Uma vez que o foco passa a ser a avaliação, os professores são mais cobrados pelos resultados dos estudantes e, assim, se sentem responsabilizados pelo desempenho dos alunos, sendo muitas vezes obrigados a “treinar” os alunos para os testes, por exemplo, o que por si mesmo já poderia ser considerado uma fraude, dentre outras artimanhas que garantem, de certa maneira, um aumento nos índices, no entanto, as consequências para os professores são desastrosas,

²³ Instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007.

como o adoecimento causado pela intensificação do seu trabalho, a partir da auto responsabilização adotada, inevitavelmente, por esses profissionais. Esses efeitos são mais claros no contexto da educação integral.

Dentre os estudos acerca dos efeitos dessas políticas, tanto no contexto do ensino regular, como no contexto do ensino integral, destacamos pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre, do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste (NFD/CAA/UFPE), liderado pelos professores doutores Jamerson Antônio Almeida e Katharine Ninive Pinto Silva. No referido grupo são desenvolvidas pesquisas voltadas para as seguintes linhas de pesquisa: Avaliação e Gestão de Políticas Públicas, Política e Gestão da Educação e Educação Integral no Brasil, Políticas Públicas e Educação Superior e Trabalho Docente e Educação Integral na Educação Básica. O grupo tem como campo de pesquisa o Estado de Pernambuco, que também é interesse da nossa pesquisa. Dessa forma, faremos um breve apanhado dos resultados encontrados nas pesquisas já desenvolvidas pelo GESTOR no que concerne à discussão sobre currículo e trabalho docente.

- Pesquisa *Educação Integral no Contexto da Intersetorialidade: Avaliando o Programa Mais Educação em Pernambuco* (SILVA, 2012)²⁴.

O projeto de pesquisa em questão avalia o *Programa Mais Educação* do Governo Federal, com destaque para sua implementação em Pernambuco, observando:

[...] as formas de organização do tempo/ espaço escolar; os saberes considerados socialmente legítimos; a formação e gestão de pessoal e a mobilização de recursos financeiros no contexto da nova política de educação integral para o ensino fundamental, que tem a intersetorialidade como princípio de gestão (SILVA, 2012, p. 13).

Em relação ao *currículo*, a conclusão chegada é que as bases curriculares do Programa Mais Educação guardam um proposta neoconservadora, com um resgate do escolanovismo, transformando-o num neoescolanovismo, uma vez que, apresentam uma estrutura curricular de organização do trabalho pedagógico contraditória, pois ao mesmo tempo que se denominam como uma “obra aberta”, definem um currículo a partir da superposição de “tipos de saberes” que são “organizados de forma estanque, naturalizada, mitificada, classificadas em conhecimentos inferiores e superiores, preparando o campo

²⁴ Projeto de Pesquisa coordenado pelo Professor Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva, com financiamento do edital de Ciências Humanas/2009 – CNPq, desenvolvido de 2009 a 2012.

ideológico para a compreensão fragmentária dos eventos da realidade” (SILVA, 2012, p. 119).

Além disso, o Programa tem como principal mecanismo de legitimação de saberes a avaliação geradora do IDEB, o que tende a valorizar as disciplinas de Português e Matemática, tendo às demais disciplinas subordinadas a estas duas. Em relação às atividades do contraturno, o autor destaca a ênfase no reforço na área de letramento que está presente em 100% das escolas analisadas, enquanto as de reforço em matemática, está presente em quase 43% das escolas analisadas.

Quanto aos saberes ligados ao tempo livre, como cultura, esporte e lazer, o autor constatou que existe,

[...] ora uma relativização, ora uma utilização instrumental como estratégia de ensino das disciplinas avaliadas pelo o IDEB ou como forma entretenimento, desarticulado do projeto político-pedagógico, visando manter as crianças e jovens sob os domínios da escola e diminuir os índices de evasão (SILVA, 2012, p. 119).

O autor ainda analisa que o currículo do Programa Mais Educação se expressa como uma versão da “pedagogia das competências e da empregabilidade” para o ensino fundamental e revisita também a teoria do capital humano com a finalidade de “atender à demanda de formação de trabalhadores para o capitalismo flexível já nos anos iniciais da formação e a baixo custo” (SILVA, 2012, p. 119).

No que concerne ao *trabalho docente*, no contexto do Programa analisado, existe uma cobrança do professor e da escola com a ideia de superar os muros da mesma e, com isso, aos professores e à escola são atribuídas demandas que vão além daquelas já assumidas. Para o autor, há uma busca por um novo conceito de profissional da educação, que seja capaz de dar conta de diversas funções no seu ambiente de trabalho. Esse elemento traz à tona a discussão da intensificação do trabalho dos professores, com destaque para o fato dos professores assumirem novas funções que deveriam fazer parte do rol de funções da família e não da escola. Além de outros encargos que a escola assume, mas que pode-se considerar como sendo encargos que deveriam ser assumidos pelo poder público, “como é o caso da participação da comunidade, da política de valorização profissional e do investimento na infraestrutura” (SILVA, 2012, p. 120).

Por fim, o autor aponta que “não há, no Programa Mais Educação, a previsão de metas e procedimentos para a solução das dificuldades em relação à atuação, formação e valorização dos professores ao contrário de experiências anteriores desenvolvidas no Brasil” (SILVA, 2012, p. 120), como era o caso das Escolas-parque e dos CIEPs que

tinham uma política de formação e valorização do professor, além da garantia de condições de trabalho.

- Pesquisa *Jovens e Educação Integral no Ensino Médio – Analisando Programas em Implementação no Estado de Pernambuco a partir do Novo Ordenamento Legal do Estado Brasileiro* (SILVA, 2014)²⁵.

Essa pesquisa teve por objetivo geral analisar programas de Educação Integral para jovens no Ensino Médio em implementação no estado de Pernambuco, considerando-se o novo ordenamento legal do Estado brasileiro e seus mecanismos de indução para este nível de ensino.

Busca-se saber as origens, determinações da agenda e orientações político-ideológicas da política de educação integral para jovens no ensino médio em implementação no estado de Pernambuco; quais os usos e utilizações feitas da política de educação integral para os jovens do ensino médio no estado de Pernambuco e como os mecanismos de indução e regulação utilizados no governo federal têm repercutido na política de Educação Integral em implementação em Pernambuco (SILVA, 2014, p. 5).

Os resultados da pesquisa demonstram que no que diz respeito ao *currículo*, ou melhor, às reformas curriculares, a Política de Educação (em tempo) Integral vem desenvolvendo inovações desde o governo Jarbas e estas foram aprofundadas pelo governo Eduardo Campos, sob a égide do movimento empresarial, mais diretamente, pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Mesmo o governo Campos não renovando o convênio com o ICE, de acordo com Silva (2014), estabeleceu outras formas de ligações com o modelo de escola para jovens defendido pelos empresários, agora com o nome de Escolas de Referência em Ensino Médio, orientadas pelas ideias que definem a educação (em tempo) integral nos Centros de Excelência.

Esse conjunto de elaborações teórico-práticas constitui-se numa proposta pedagógica voltada para formação em jornada integral de jovens no ensino médio, sob inspiração filosófica do pragmatismo, de metodologias ativas e de técnicas de gestão empresarial adaptadas para o meio educacional (SILVA, 2014, p. 155).

O autor identifica que essas formulações se inserem no movimento de renovação das teses da Escola Nova (aprendizagem pela experiência e ênfase nos métodos ativos) e do tecnicismo (modelagem de comportamento e ênfase nos pacotes de técnicas de

²⁵ Coordenado pelo Professor Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva, financiado pela Chamada MCTI/ CNPq/ MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, desenvolvido de 2012 a 2014.

ensino), que nesse novo contexto se articulam em torno dos objetivos de desenvolvimento de habilidades e competências.

Por fim, o autor conclui que o Estado tem propostas aparentemente incongruentes, no entanto, são faces de uma nova pedagogia do capital, a Pedagogia das Competências, que se afirma como “necessária à formação das novas gerações para a nova sociabilidade da acumulação flexível” (SILVA, 2014, p. 155).

Em relação ao *trabalho docente* o autor aponta que uma forma de utilização das Escolas de Referência se destina a produção de novas formas de controle político e cooptação de professores, gestores e técnicos ao projeto dos reformadores empresariais. Isso se dá por meio da implantação de um modelo de gestão por resultados e de uma política de bonificação dos professores e gestores. Esse modelo, de acordo com o autor, tem impactos extremamente negativos em relação à autonomia, direitos trabalhistas e capacidade de organização política dos professores de toda a rede e fazem parte de um processo de responsabilização dos professores. De acordo com o autor, nas escolas de referência a situação é pior.

[...] nas Escolas de Referência, a situação é ainda mais grave, uma vez que existe uma remuneração diferenciada (o dobro do valor recebido pelos professores lotados em escolas que não são de referência), além de um conjunto de leis e normas específicas estabelecidas nos contratos obrigatórios aos professores e gestores que buscam lotação nestas unidades escolares, entre elas o impedimento de fazer greve e faltar ao trabalho, participar de reuniões aos sábados, etc. (SILVA, 2014, p. 156-157).

Assim, para o autor, vêm sendo construídas as condições normativas para “captura da subjetividade” (ALVES, 2007) dos professores e gestores à nova sociabilidade exigida pelo projeto educacional que propõem os reformadores empresariais para os jovens e embora haja resistência do movimento sindical dos docentes, estes não conseguiram impedir o avanço do projeto.

- Pesquisa *Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio* (SILVA, 2015)²⁶.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as condições do trabalho docente nas políticas públicas de Educação Integral e/ou Integrada do Ensino Médio de Pernambuco.

A partir dos resultados obtidos pela pesquisa, considerou-se que existe um processo de precarização do trabalho docente, que se caracteriza por uma desvalorização profissional, gerada pelos baixos salários e pouca importância dada à profissão do ponto

²⁶ Coordenado pela Professora Dra. Katharine Ninive Pinto Silva, financiado pela FACEPE APQ-0475-7.08/12, desenvolvido de 2013 a 2015.

de vista social. Como consequência temos uma pouca procura pela formação de professores, logo, ausência de professores, especialmente para algumas áreas específicas. Para a autora, essa ausência de professores no Estado de Pernambuco se justifica principalmente pela ausência de concursos públicos e salários baixíssimos.

Silva (2015) ainda destaca que o contexto do trabalho docente no Brasil hoje é marcado por uma política educacional neoliberal, gerencialista, que tem como referência de qualidade de educação a avaliação por resultados e no ranqueamento das escolas e das redes de ensino. Com isso, foca-se no processo de *accountability* ou responsabilização, ou seja, numa política de prestação de contas, que além de precarizar o trabalho docente, permite uma intensificação no mesmo.

[...] os resultados indicam que há um processo em curso de implementação de Políticas de ampliação da jornada escolar e/ou de realização de uma Educação Integral/Integrada centrados em uma lógica neoliberal que intensifica e precariza o trabalho docente, ao trazer para o cenário escolar novas atribuições: proteção e guarda de crianças e jovens; expectativas em torno da garantia da empregabilidade em um cenário de desemprego estrutural; melhoria dos indicadores sociais do País através de resultados em avaliações standards e da melhoria do fluxo escolar e da certificação (SILVA, 2015, p. 141).

De acordo com o trecho acima, percebe-se que a política educacional citada também se desenvolve a nível estadual com a implementação de uma educação gerencialista, baseada na meritocracia, que faz uso de estratégias de bonificação por desempenho, que contribui para a construção de um processo gradual de internalização da exclusão, uma precarização e intensificação do trabalho docente, a partir de uma política centrada na responsabilização do professor e da escola pelo sucesso ou fracasso nas avaliações externas e no ranking alcançado pela rede de ensino (SILVA, 2015). A autora considera ainda, que essa política está fadada ao fracasso no sentido da garantia dos próprios resultados que almeja.

Além das 03 (três) pesquisas apresentadas, destacamos 04 (quatro) pesquisas²⁷ desenvolvidas por alunos de graduação, integrantes do GESTOR, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFPE, financiadas pelo CNPq e pela FACEPE:

- Pesquisa *Trabalho Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco em São Caetano e Tacaimbó* (PEREIRA, 2014)²⁸.

²⁷ As pesquisas foram orientadas pela Professora Dra. Katharine Ninive Pinto Silva e se enquadram como subprojetos da pesquisa *Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio* (SILVA, 2015).

²⁸ Desenvolvido pela aluna (Química – Licenciatura) Pamela Ranielle da Silva Pereira, de 2013 a 2014.

- Pesquisa *Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco e Trabalho Docente na Cidade de Vitória de Santo Antão* (SILVA, 2014)²⁹.

- Pesquisa *Ensino Médio nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco nas Cidades de Altinho e Cupira – Impactos sobre o Trabalho Docente* (SILVA, 2014)³⁰.

- Pesquisa *Trabalho Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco – Analisando a Experiência na Cidade de Caruaru* (TORRES, 2015)³¹.

As pesquisas destacadas discutem, de uma forma geral, o trabalho docente no contexto do ensino médio integral no Estado de Pernambuco. São propostas de pesquisa semelhantes, mas que foram desenvolvidas em cidades diferentes.

Essas pesquisas mostram que nas escolas de referências do Estado de Pernambuco é possível encontrar professores com até 13 turmas, ministrando de 6 a 7 disciplinas e chegando a ter até 29 cadernetas. Esses professores nem sempre ministram disciplinas da sua área de formação e nem recebem formação específica da secretaria de educação para ministra-las. Em uma das escolas encontramos professor de geografia ministrando aula de filosofia e direitos humanos, professor de história ministrando empreendedorismo. Os professores relataram que na maioria dos casos as disciplinas ficam sob sua responsabilidade para complementar a carga horária dos mesmos.

As maiores queixas dos professores se referem ao fato de não poder prosseguir os estudos, fazendo uma pós-graduação, pois a própria escola passa para os professores que caso sejam aprovados terão que optar entre ficar na escola ou fazer um mestrado, por exemplo. Dessa forma, a maioria nem participa das seleções, pois acreditam ser mais vantajoso ficar na escola de tempo integral, que oferece uma gratificação que dobra os seus salários. No entanto, em uma das escolas, os docentes não denunciam uma intensificação e precarização do trabalho docente sob a justificativa de que anteriormente faziam o mesmo, mas em mais de uma escola/rede, então afirmam que estar em uma única escola minimiza a intensificação do seu trabalho.

Diante disso, as pesquisas mostram uma precarização do trabalho docente e do currículo, uma vez que os professores apontam uma intensificação do seu trabalho, tendo que dar conta de disciplinas que não são de sua área de formação, além de terem que preencher diversos instrumentos e formulários de controle. No entanto, alguns

²⁹ Desenvolvido pela aluna (Pedagogia) Vanessa Cardoso da Silva, de 2013 a 2014.

³⁰ Desenvolvido pelo aluno (Química – Licenciatura) Dyovany Otaviano da Silva, de 2013 a 2014.

³¹ Desenvolvido pela aluna (Física – Licenciatura) Ana Carla Campos Torres, de 2014 a 2015.

professores omitem a situação, por conformidade ou medo de sanções. Mostram ainda, que os currículos da educação integral mantêm uma perspectiva de reforço, uma vez que as disciplinas do contraturno continuam com o mesmo caráter conteudista acarretando cansaço, insatisfação e adoecimento dos discentes e docentes.

Há ainda outras pesquisas³² desenvolvidas no GESTOR que discutem o Ensino Médio no Estado Pernambuco.

³² Cf. Benittes (2014), Morais (2013) e Santiago (2014).

CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos as políticas de avaliação educacional desenvolvidas no Brasil, caracterizando as principais avaliações em larga escala nos mais diversos níveis de ensino.

4.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

Bonamino (2002) relaciona a origem do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolver um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. Essa demanda, juntamente ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que desembocaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, que teve uma aplicação piloto em 1988,

[...] 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. (BONAMINO, 2002, p.110).

A partir de 1990, o SAEB substituiu o SAEP, criado em 1987. A implantação do SAEB contou com a assistência internacional do PNUD³³. A primeira aplicação de provas e levantamento de dados em nível nacional aconteceu em 1990. A segunda aplicação do SAEB aconteceu em 1993 e, de acordo com Coelho (2008) foi estruturada em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docentes; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar. Ainda de acordo com esta autora, a partir de 1995 o SAEB foi sendo complementado, incluindo em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino. A partir deste ano,

[...] adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Nesse período, também ocorreu a reestruturação e modernização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais e a ampliação dos meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de

³³Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. O projeto BRA/86/002 - Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica, com fundos de projeto de empréstimo com o Banco Mundial, apoiou o desenvolvimento e a implantação do SAEB.

exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. A ação avaliativa também se estendeu aos programas governamentais como: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e o Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola, neste especialmente com o projeto Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (COELHO, 2008, p. 236).

Atualmente, como é possível observar no organograma abaixo, o SAEB é composto por três avaliações externas de larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como “Prova Brasil” e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), as duas primeiras são realizadas a cada dois anos e a terceira foi aplicada pela primeira vez em 2013 com a expectativa realizada anualmente. No entanto, neste ano de 2015 não foi realizada, de acordo com relatos dos técnicos educacionais da GRE, por falta de verbas.

Fluxograma 1. As Avaliações do SAEB.



No quadro abaixo estão sintetizadas as principais informações acerca de cada uma das avaliações que compõem o SAEB:

Quadro 3. Abrangência e Objetivos das Avaliações do SAEB.

Nome	Abrangência	Objetivos
Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB (Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005)	- Amostral; - Redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais; - Alunos na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. - Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.	Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (ou "Prova Brasil") (Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005)	- Censitária; - Escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal; - Alunos na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental; - Resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.	Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.
Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013)	- Censitária; - Escolas públicas; - Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.	Avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2015), os resultados do SAEB contribuem para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade com a redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público. Além disso, espera-se que induzam ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados de ensino.

Com o lançamento do PDE em 2007 pelo MEC, que tinha como objetivo principal melhorar a qualidade da educação no Brasil, é criado o Índice de Desempenho da Educação Básica – IDEB, inclusive como sendo uma das prioridades propostas pelo PDE. Para Camini (2013), o IDEB serviu de base para a definição dos municípios que deveriam ser priorizados pelo MEC: aqueles com uma média menor que a nacional de 3,8. Esses municípios, considerados estratégicos para o sucesso do PDE, tiveram seus gestores mobilizados e convidados a assinar o Termo de Compromisso (Anexo 8), como uma forma de garantir o cumprimento das diretrizes estabelecidas, tendo o PAR como instrumento. Os municípios considerados prioritários recebem apoio com ações de assistência técnica e financeira, para transferência voluntária do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. De acordo com Camini (2013), o PDE pode ser caracterizado da seguinte forma:

O plano propõe a articulação de esforços para a melhoria da qualidade da educação, oferecendo um indicador – o IDEB – que é comparável entre todas as redes de ensino. A ideia chave é o estabelecimento de mecanismos de indução para o cumprimento de metas do IDEB. Apresenta também um conjunto de diretrizes a ser adotado na gestão de suas redes e escolas e nas práticas pedagógicas, [...] Essas diretrizes visam a estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente, combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; [...] valorizar o mérito do trabalhador da educação; promover a gestão participativa da rede de ensino; [...] dentre outras (CAMINI, 2013, p. 113).

Assim, o SAEB, e consequentemente o IDEB, são objetos de diversos estudos que vêm analisando os desafios e potencialidades em torno do alcance dos seus objetivos, especialmente o de garantir a melhoria da qualidade da educação, como o de Cotta (2001), por exemplo, que defende que se analisarmos a experiência do SAEB podemos afirmar que o sistema avançou em diversos aspectos. No entanto, este mesmo autor considera também que os desafios do SAEB são tão grandes quanto suas realizações. Ela destaca que,

Após seis levantamentos de dados, é uma iniciativa consolidada, que mobiliza todo o sistema, contribuindo para a criação de uma cultura de avaliação no país. Além disso, a partir de 1995, o sistema passou a utilizar técnicas sofisticadas de mensuração do rendimento dos alunos, equiparando-se aos melhores sistemas de avaliação internacionais. [...] O primeiro **(desafio!)** é garantir a efetividade no atendimento às demandas de informação do sistema educacional. Para superar este desafio, o SAEB precisa identificar quem são seus usuários preferenciais e se manter permanentemente focado em seus interesses e necessidades. Isto nos leva ao segundo desafio, que é o de construir e institucionalizar relações de parceria entre os governos federal, estadual e municipal, envolvendo ativamente estes atores em todas as etapas da avaliação, desde as decisões estratégicas sobre os rumos do sistema até a sua implementação. (COTTA, 2001, p. 100, grifos nossos).

A grande dúvida ainda é se a metodologia do SAEB permite que esses desafios sejam superados e quais as utilizações dos resultados favorecem essa superação.

A Ex-Presidente do INEP, Maria Helena G. de Castro, afirma que enquanto o Brasil avançou na consolidação dos sistemas de avaliação, nós ainda não aprendemos a usar, eficientemente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. E considera este como sendo um dos grandes desafios das políticas educacionais, “sem o qual o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores” (CASTRO, 2009a, p. 7).

No entanto, Frigotto (2013) chama atenção para o fato de que o sistema de avaliação proposto pelo MEC não apenas confunde e reduz a questão do conhecimento a uma mera mensuração, como também revela o óbvio. Aplicar um teste padrão, partindo de escolhas arbitrárias, feitas com assessoria de técnicos “adestrados” nos organismos internacionais, que definem a qualidade (total!) a ser alcançada, nos mostram que devemos sim esperar desempenhos e resultados diferenciados. Especialmente se considerarmos as condições de educabilidade dos estudantes, reflexo da disparidade existente na distribuição de renda no Brasil, e mais, há de se considerar o interior da escola, a diversidade de formação, salários e condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários.

4.2. Ações Internacionais: O PISA e o LLECE

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*) – Pisa é uma iniciativa de avaliação comparada, que é aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, nesta idade 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, é o Inep. Sua próxima avaliação já está marcada, o Inep divulgou recentemente algumas informações, cartilhas e cartaz sobre o Pisa 2015.

Em 2015, a aplicação do Pisa será 100% por meio do computador, com foco em Ciências. Novas áreas do conhecimento entram nas avaliações: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. No Brasil, a realização do Pisa ocorre no mês de maio para estudantes selecionados de todos os estados. A avaliação vai envolver, aproximadamente, 33 mil estudantes nascidos no ano de 1999, matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 965 escolas. As informações contextuais serão coletadas por meio de três tipos de questionários: Questionário do Aluno, Questionário do Professor e Questionário da Escola. (PORTAL INEP, 2015)³⁴.

O Pisa é desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado. A avaliação aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar o que chamamos de letramento em Leitura, Matemática e Ciências.

O termo "letramento" pretende refletir a amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliados. O Pisa procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia-a-dia. Assim, o Pisa procura verificar a operacionalização de esquemas cognitivos em termos de: Conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada área; Competências para aplicação desses conhecimentos e; Contextos em que conhecimentos e competências são aplicados.

³⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: nov. de 2015.

Atualmente, participam do Pisa os 34 países membros da OCDE e vários países convidados. Os resultados do Pisa 2012 congregaram 65 países, entretanto este total congrega algumas economias que não podem ser consideradas países, como Hong Kong, Macao, Shangai e Taiwan. Durante as edições também ocorrem alterações entre os participantes, em 2012 foram incluídos Vietnam, Chipre, Costa Rica, Emirados Árabes Unidos e Malásia. Outros países participaram da edição do Pisa 2009 e saíram da edição do Pisa 2012, como Panamá, Trinidad e Tobago, Quirguistão, Azerbaijão e Dubai (EAU). Essas alterações mostram que o estabelecimento de qualquer ranking entre países deve ser ponderado de edição para edição do programa.

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.

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, para os professores 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.

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 da inclusão de novas áreas do conhecimento: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

Assim como as avaliações nacionais e estaduais adotadas no Brasil, o Pisa também merece reflexão enquanto orientador de políticas e definidor de uma cultura de avaliação em diversos países. Este vem sendo atacado por diversos pesquisadores ao redor do mundo. Freitas (2014b) divulgou em seu blog um manifesto com mais de 80

pesquisadores que se posicionaram frente aos impactos do Pisa. O GT “Políticas Educativas Y Derecho a la Educación en América Latina y el Caribe” do CLACSO também se posicionou condenando o Pisa (FREITAS, 2014a). Além desses, matemáticos e estatísticos também argumentam contra o modelo de cálculo no ranking, para eles falta confiabilidade nos cálculos (FREITAS, 2013a).

Mas um fato relevante na discussão acerca do Pisa trata-se do seu *ranking*. Se considerarmos os seus resultados podemos observar que a Finlândia está muito bem enquanto os Estados Unidos não. Mesmo assim os reformadores empresariais brasileiros e o MEC insistem em copiar as soluções americanas que não funcionaram e deixam não consideram a política educacional finlandesa que dá certo. (FREITAS, 2015).

Outra ação de iniciativa internacional são os estudos desenvolvidos pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Laboratorio Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE), da Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (Orealc), que buscam avaliar a qualidade da educação no ensino fundamental. O LLECE atualmente é formado pelos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e dois Estados Mexicanos sem direito a voto, o Estado de Nuevo Leon e de Potosí.

O primeiro estudo surgiu de um acordo entre países da América Latina, unidos pela vontade de melhorar a qualidade e a igualdade de sua situação educacional, por meio de seus sistemas nacionais de medição e avaliação. São três: Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo – PERCE, Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo – SERCE e Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo – TERCE.

O Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo – PERCE – foi organizado como um estudo internacional comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, aplicado a alunos da terceira e quarta séries da educação básica, da América Latina e do Caribe. Realizado pelo LLECE em 1997, esse estudo, além de revelar o nível de aprendizagem dos alunos e seus níveis de desempenho, deu visibilidade a alguns fatores associados a esses resultados. O PERCE conseguiu, pela primeira vez, informações comparativas sobre a aprendizagem de alunos dos países da América Latina, refletindo uma das maiores conquistas políticas dos países da região nos anos 90.

A aprendizagem dos alunos brasileiros foi medida por meio de provas de Língua Portuguesa e Matemática, elaboradas pela equipe técnica da Unesco/Orealc e adaptadas,

na medida do possível, à realidade brasileira. As provas foram aplicadas, em outubro de 1997, em uma amostra de escolas públicas e privadas dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará, que representavam os níveis I, II e III do IDH³⁵ daquele ano, e estados que também reuniam outros requisitos exigidos para a definição da amostra.

Os resultados do estudo foram apresentados como a comparação das medianas dos rendimentos de cada país contra a média da região da América Latina e do Caribe. Nesse estudo optou-se pela utilização da mediana para os países, já que é uma estatística de tendência central mais adequada que a média, uma vez que está menos sujeita à influência dos valores extremos da distribuição.

O Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo – Serce – avaliou o desempenho dos estudantes da terceira e sexta séries do ensino fundamental, nas disciplinas de Matemática, Linguagem (leitura e escrita) e Ciências, na América Latina e Caribe, indagando também sobre os fatores associados a esses desempenhos. Paralelamente, o estudo buscou identificar as características dos estudantes, das turmas, das escolas, dos professores e das famílias dos alunos que estão associadas ao desempenho, dando ênfase a fatores que possam gerar políticas de melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, o Serce veio atender, também, o pressuposto original de subsidiar ou entregar elementos para a tomada de decisões sobre políticas públicas, para atingir as Metas do Milênio.

Tratou-se de um novo projeto do LLECE, que contou com a participação de diversas equipes de avaliadores, pedagogos, especialistas em currículo, peritos na construção de instrumentos, técnicos e monitores latino-americanos, que discutiram em conjunto o desenho, a implantação e a análise dos instrumentos, o que fez desse estudo um interessante espaço de colaboração, aprendizagem e fortalecimento de capacidades técnicas para as equipes dos sistemas nacionais de avaliação envolvidos.

Aplicado em 2006, o Serce agregou dezesseis países latino-americanos em torno dessa segunda oportunidade de avaliação da educação básica na América Latina. As provas do Serce foram estruturadas a partir do enfoque conceitual baseado no currículo comum dentro da região e nas "Habilidades para a Vida", segundo a concepção da Unesco, que considera aqueles conhecimentos, capacidades, habilidades, valores e atitudes que os estudantes latino-americanos deveriam aprender e desenvolver para atuar

³⁵ Índice de Desenvolvimento Humano – IDH.

e participar plena e ativamente na sociedade, tanto como indivíduos quanto como cidadãos.

No Brasil, os instrumentos foram aplicados simultaneamente na semana de 20 a 24 de novembro de 2006, em 155 escolas de 25 Unidades da Federação (não constavam escolas do Acre e de Rondônia), totalizando 5.711 alunos da 3ª série e 5.422 da 6ª série. A Coordenação Nacional do Brasil ficou responsável por estruturar e assegurar que as condições de aplicação estivessem de acordo com os procedimentos estabelecidos, comuns a todos os países. Relatório Internacional do Serce.

O Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), promovido pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), é fruto do esforço conjunto da UNESCO/Santiago e dos seguintes países da região da América Latina e Caribe que participam do estudo: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e o estado mexicano de Nuevo Leon.

Para o LLECE é importante que os países participem desses estudos, mesmo já participando de outros, por exemplo, de estudos como o PISA ou outros estudos internacionais. Existem cinco razões que explicam por que continua sendo importante participar de estudos como o TERCE e por que agora é ainda mais importante do que nunca:

- O Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) baseia seus estudos em análises curriculares dos países participantes. [...] Esse processo assegura que as provas do LLECE sejam culturalmente adequadas para cada país e que não se imponha um padrão estrangeiro, como ocorre no caso de outras provas de nível internacional.
- O TERCE não mede apenas o rendimento de aprendizagem, mas também desenvolve um estudo dos fatores da escola e da sociedade associados a esse rendimento de aprendizagem. Baseado em uma revisão da literatura em um contexto social, econômico e cultural da América Latina e Caribe, assegura-se que as recomendações que emanam desse Estudo sejam apropriadas para o contexto de políticas públicas no qual serão utilizadas.
- O TERCE conta, também, com módulos nacionais de fatores associados, os quais estão baseados em hipóteses levantadas pelos próprios países e cujos itens foram desenhados em estreita colaboração com eles. Isso permite aos países estudar fatores associados específicos à sua realidade e pertinentes às suas políticas nacionais.
- O TERCE é um dos poucos estudos existentes no mundo que avalia habilidades em escrita, e é o único que realiza essa análise nos países da América Latina.
- O TERCE avalia estudantes do ensino fundamental de 3ª série/4º ano e 6ª Série/7º Ano, níveis educacionais fundamentais para o futuro das pessoas em muitos aspectos. [...].

- A estrutura organizacional do LLECE segue uma lógica participativa. [...] O LLECE oferece também capacitações a seus membros, o que gera benefícios mútuos para os países da região (PORTAL INEP, 2015)³⁶.

Embora a partir de 2000 já se tenha outra avaliação internacional da educação básica – o PISA – os estudos desenvolvidos pelo LLECE continuam apresentando um caráter diferencial, por serem voltados a séries específicas do ensino fundamental (diferentemente do PISA, voltado a estudantes na faixa de 15 anos de idade) e por agregarem a maioria dos países latino-americanos, enquanto o PISA atualmente conta com a participação de apenas nove desses países.

Grande parte das informações apresentadas aqui sobre o Pisa e os Estudos Regionais Comparativos e Explicativos foi exclusivamente retirada do site do Inep.

4.3. Outras Avaliações em Larga Escala no Brasil

Mesmo não fazendo parte do escopo do SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos– ENCCEJA também são avaliações em larga escala realizadas no Brasil e merecem destaque.

O ENCCEJA constitui-se em um exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. Sua participação é gratuita e destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram condições de concluir seus estudos na idade própria. Com a instituição do novo ENEM, o ENCCEJA Nacional não mais é realizado no Ensino Médio, ficando restrita apenas ao Ensino Fundamental.

Segundo o Inep, o ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

Cotta (2001) destaca que o Enem avalia as competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno ao final da educação básica. “O objetivo é informar se ele está preparado para enfrentar os desafios da vida moderna como cidadão autônomo, capaz de decidir, propor e fazer, seja na universidade, seja no mercado de trabalho” (p. 92).

³⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estudos-regionais-comparativos>. Acesos em: nov. de 2015.

A autora (idem) ainda aponta que o Enem pode ser considerado uma avaliação em larga escala, embora tenha como finalidade apenas fornecer *feedback* aos alunos e egressos do ensino médio sobre seus conhecimentos e habilidades. Insere-se na categoria de avaliação em larga escala por utilizar procedimentos padronizados de construção dos instrumentos de medida, levantamento e processamento de dados. “O Enem não foi concebido para servir como instrumento de formulação de políticas públicas. Prova disso é a impossibilidade de fazer generalizações sobre o universo de alunos do ensino médio a partir dos dados do Enem.” (COTTA, 2001, p. 92). Para a autora (idem),

O Enem pode ser definido, portanto, como uma prestação de serviços ao cidadão, uma vez que o resultado do exame permite ao indivíduo avaliar o valor agregado pela escolarização à sua bagagem cultural e intelectual e, com base nestas informações, planejar a sua trajetória profissional e a continuidade de seus estudos. (COTTA, 2001, p. 93).

A importância dada ao Enem se torna mais visível no momento em que o mesmo começa a ser utilizado como mecanismo de acesso ao ensino superior, seja conjugado ao tradicional vestibular, ou como única etapa de ingresso. Isso se dá a partir de 2009, quando também passa a ser utilizado como mecanismo de certificação do Ensino Médio.

O Enem passou ainda a divulgar um *ranking* nacional das escolas. Castro (2009b) destaca que a forma de divulgação dos resultados criou amplo debate em todos os meios de comunicação, por diferentes razões. Primeiro, por ser questionável a forma de divulgação dos resultados, através das médias obtidas por escola, uma vez que o Enem não tem a finalidade de avaliar escolas, mas sim o desempenho individual dos alunos. Em segundo lugar, por comparar as escolas públicas e particulares, desconsiderando assim, os fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes.

Vale ressaltar que para a educação superior, há um sistema próprio constituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, do qual o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE faz parte, mas não nos deteremos nele nesta discussão.

Os significados que assumem todas essas avaliações, seja para os gestores responsáveis pela administração da educação, seja para as instituições de ensino, na concepção de Zákia Sousa e Lopes (2010) vão depender, basicamente, da forma de utilização seus resultados. As decisões que decorrem deles tanto podem propiciar a democratização, como podem fortalecer iniciativas que aumentem desigualdades e levem à exclusão.

Para as autoras Zákia Sousa e Lopes (2010), a ampla difusão dos resultados das avaliações, em nome da transparência, a responsabilização pelos resultados e o uso de incentivos simbólicos ou monetários, por exemplo, são iniciativas que vêm se inserindo nos programas e planos governamentais com vistas à apresentação de mudanças. No tópico seguinte trataremos mais diretamente da responsabilização.

CAPÍTULO 5 - UMA CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: ANÁLISE DOCUMENTAL E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, apresentamos a política educacional implementada nos dois mandatos do Governo Eduardo Campos, com destaque aquelas que estão intimamente ligadas à avaliação educacional. Além disso, trazemos a opinião dos diversos sujeitos envolvidos no processo educacional do estado acerca das diversas políticas educacionais e de avaliação desenvolvidas no período destacado.

5.1. A Política Educacional do Governo Estadual de Pernambuco (2007-2014)

Segundo Silva (2013), os governos Jarbas estiveram alinhados ao projeto liberal-corporativo, contribuindo assim para a implantação de uma agenda neoliberal de reforma do Estado em Pernambuco. As políticas focadas no ajuste fiscal favoreceram o sucateamento da escola pública e a precarização do trabalho dos servidores. Além disso, o Estado apresentava um baixo crescimento econômico desde os anos 1990. Para este autor, havia grande expectativa em relação à primeira gestão de Eduardo Campos (PSB), considerando o fim do ciclo de oito anos do Governo Jarbas Vasconcelos (PMDB). No entanto, segundo este autor, a implantação de um novo modelo de gestão na rede estadual de ensino marcou o início desse novo mandato, que teve como foco a educação como formação de capital humano e a busca por resultados, justificado através do contexto econômico, que inicia um rápido processo de crescimento a partir de 2007, em decorrência de investimentos públicos e privados que chegam ao Estado.

Esse novo modelo de gestão contou com o empréstimo adquirido através do Projeto de Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública no Estado de Pernambuco (*Pernambuco Education Results and Accountability Project* – PERA³⁷) aprovado pelo Banco Mundial – BM em 14 de abril de 2009 e com data prevista de fechamento em 30 de novembro de 2015, num custo total de US\$ 580,40 milhões, sendo cedido o valor de US\$ 154,00 milhões pelo BM. Foi difícil encontrar informações acerca deste projeto nos sites da SEE/PE e mesmo do Governo do Estado. Isso porque, no Estado este projeto foi denominado “Projeto Educar”, sendo destinada uma página³⁸ específica no site da SEE onde é possível encontrar diversas informações sobre o mesmo.

³⁷ <http://www.worldbank.org/projects/P106208/pe-swap-pernambuco-educ-results-account-pera?lang=en>

³⁸ <http://www.educacao.pe.gov.br/educar/?pag=1>

Os objetivos desse projeto, segundo nota³⁹ do Banco Mundial (2009), são apoiar o estado a melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da educação pública e a implementar reformas na gestão de gastos públicos. Objetivos que seriam alcançados por meio de intervenções junto à Secretaria de Educação (SE), à Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e à Secretaria de Administração (SAD), segundo informações do site da SEE.

Ainda em nota do BM, é divulgado que não é a primeira vez que Pernambuco desenvolve parcerias com o Banco Mundial, essa informação pode ser confirmada no próprio site do BM, onde encontramos uma série de projetos em nome do Governo do Estado, inclusive, envolvendo outros setores, além do educacional.

Embora o projeto citado tenha sido aprovado apenas em 2009, o Governo do Estado já rendia esforços antes disso no sentido de alavancar a reforma educacional do Estado, com vista a promoção de uma educação pública de qualidade. Com essa garantia o Governo lança o Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP-ME)⁴⁰, peça chave dessa reforma que se delineia diante do cenário de crise na educação apontado especialmente pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB verificado no ano de 2007, no qual Pernambuco figura entre os piores índices do Brasil.

No entanto, o programa de modernização não foi iniciado pelo Governo Campos. Em 2006, o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PNAGE-PE) ganhou destaque em Pernambuco, instituído pelo Decreto n. 29.289, de 07 de junho de 2006, articulado com o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e Distrito Federal (PNAGE), que emerge sob o discurso da modernização da administração pública, por meio da transparência institucional e eficiência dos processos. (ARRUDA; NÓBREGA, 2013).

As autoras Arruda e Nóbrega (2013) ainda destacam ainda que, a partir de 2007, o Governador Eduardo Campos dá continuidade ao Programa de Modernização da Gestão Pública, transferindo-o para a Secretaria de Planejamento. O “novo” Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP-ME), lançado em 03 de Junho de 2008, faz parte de um modelo de planejamento e gestão implementado em 2007, o Todos por Pernambuco (TPPE) e foi adotado nas áreas da Saúde, Educação,

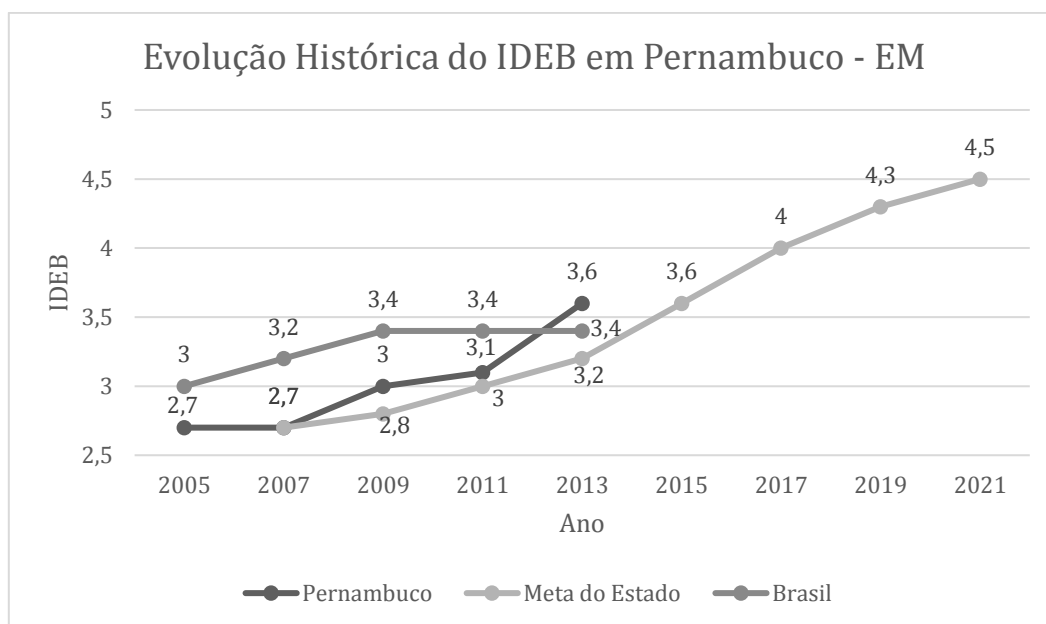
³⁹ <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2009/04/14/brazil-us154-million-loan-to-improve-quality-efficiency-and-equity-of-public-education-in-pernambuco-state>

⁴⁰ Para mais informações acesse <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>

Segurança e Finanças do Estado de Pernambuco. A novidade diz respeito ao convênio firmado com o Movimento Brasil Competitivo (MBC), de Brasília/DF, e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) de Minas Gerais, para operacionalização do Programa. As autoras ainda ressaltam que “o método de trabalho das instituições pauta-se no uso de modernas ferramentas de gestão, advindas do setor privado, sendo a busca por resultados sua principal bandeira.” (ARRUDA; NÓBREGA, 2013, p. 532).

E esses “resultados” não demoraram a chegar, pelo menos no âmbito educacional. O crescimento do Estado em relação aos resultados alcançados no IDEB foi notório. Entre 2007 e 2011 Pernambuco registrou um crescimento de 14,8% no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este número é mais de duas vezes superior à média nacional de 6,2%. Em 2013, Pernambuco sobe 12 posições e se coloca em 4º no ranking nacional do IDEB. Vejamos no gráfico abaixo a evolução do Estado no IDEB para o Ensino Médio.

Gráfico 1. Evolução Histórica do IDEB para o Ensino Médio em Pernambuco.



Fonte: IDEB/INEP (2013)

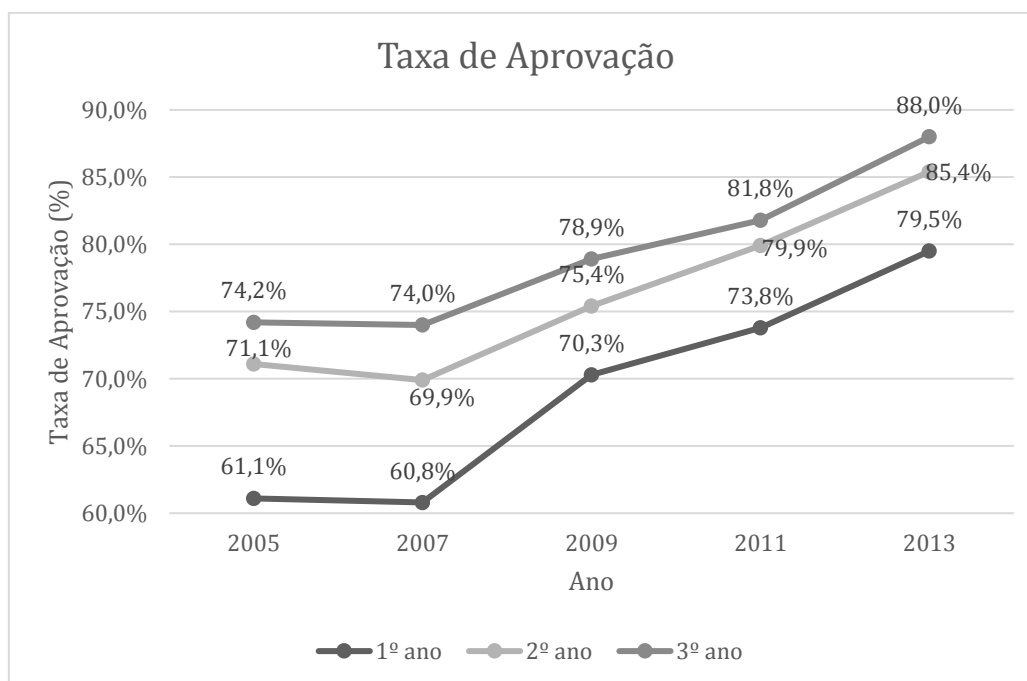
Note que de 2005 para 2007 o Estado se manteve na mesma nota, aumentando um pouco a cada verificação, com destaque de 2011 para 2013, onde o aumento foi consideravelmente grande, atingindo a meta esperada para 2015 e, inclusive, ultrapassando a média nacional.

Esse ponto “fora da curva”, que é o IDEB do Estado em 2013, por si mesmo pode dar indícios de que fraudes estão ocorrendo no processo avaliativo, como forma de garantir bons resultados. Diante disso, os resultados apresentados, de acordo com

Fernandes e Gremaud (2009), devem ser considerados apenas como indicativos, uma vez que podem variar dependendo da gestão, do ambiente, e outros elementos.

Considerando que o IDEB envolve as taxas de aprovação e os resultados nas avaliações do SAEB é importante mostrar também a evolução histórica desses dois elementos que compõem o índice. Isso pode ser verificado nos gráficos que seguem.

Gráfico 2. Taxa de Aprovação para os três anos do Ensino Médio em Pernambuco.



Fonte: IDEB/INEP (2013)

Gráfico 3. Notas do 3º ano na Prova Brasil em Pernambuco.



Fonte: IDEB/INEP (2013)

Perceba o quanto os elementos que compõem o IDEB em Pernambuco têm se mantido em equilíbrio para garantir o aumento do índice. De 2005 para 2007 o IDEB não sofreu alteração, no entanto, as taxas de aprovação caíram e as notas dos estudantes avaliados no SAEB despencaram em Português e subiram em Matemática. De 2007 para 2009 Matemática tem um leve aumento em relação ao significativo aumento de Português, além disso as taxas de aprovação também apresentam um aumento consideravelmente bom. No entanto, o IDEB sofre uma alteração de apenas 0,3. De 2009 para 2011 as notas em Português e Matemática diminuem, mas diante do aumento nas taxas de aprovação, o IDEB mantém seu crescimento, aumentando 0,1. Já em 2013 temos um avanço grande no IDEB, ficando com a quarta melhor nota de todo o país, tanto as taxas de aprovação, como as notas do SAEB tiveram uma grande melhora nos resultados.

O que pretendemos mostrar é que não necessariamente uma nota boa no IDEB reflete uma melhoria na aprendizagem do aluno. É possível haver uma contrabalança nesses resultados, equilibrando a melhoria do fluxo, quando a nota cair e vice-versa. Trataremos nos resultados das estratégias utilizadas pelo Estado na melhoria dos elementos que compõem os indicadores educacionais no Estado.

Em contrapartida, podemos ter uma ideia da concepção de qualidade adotada através do seguinte comentário do então Governador do Estado de Pernambuco João Lyra, ao comentar o grande salto dado no ranking do IDEB pela Rede Estadual (Ensino Médio) em 2013:

Fizemos um investimento maciço em educação, com a construção e a reforma das escolas da rede estadual, o pagamento de bônus aos professores que atingissem as metas compactuadas, o monitoramento das escolas e um grande Pacto pela Educação, afirmou Lyra Neto, em nota (FOLHA DE SÃO PAULO, 2014).

As justificativas para o aumento do índice do IDEB são investimento nas escolas da rede estadual, pagamento de bônus aos professores e monitoramento das escolas, bem como o investimento nas escolas da rede estadual significou, antes de tudo, uma ampliação para um total de 300 escolas de referência, com funcionamento em tempo integral/integrado, em apenas dois mandatos.

Além disso, nota-se que a fala do então governador está em total consonância com o que propõem as diretrizes e objetivos do SAEB e do SAEPE. Recordando, a diretriz do SAEPE é assegurar uma melhoria da qualidade social da educação pública, e para isso faz-se necessário o comprometimento de professores, gestores, alunos e suas famílias, no cumprimento das metas estipuladas (PERNAMBUCO, 2008). Essa diretriz está em

acordo com o que objetiva o SAEB, em busca de orientar a formulação e implementação de políticas que, entre outros objetivos, devem induzir o desenvolvimento de uma cultura avaliativa, pautada no controle social sobre os processos e resultados de ensino (BRASIL, 2015).

Mas, o questionamento que fica é: será, que de fato, a responsabilização da escola pelos resultados, o monitoramento, o controle, garantem o aumento do índice? E aumentando o índice garantimos que a escola oferece uma educação de qualidade? Qual o papel das EREM's no aumento dos índices educacionais do Estado?

A pretensão do Estado é melhorar cada vez mais esses índices, por isso, com a missão “assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno [...]” (PERNAMBUCO, 2008, p. 8), o PMGP-ME envolve metas a serem alcançadas por cada escola, responsabilidade educacional via assinatura de termo de compromisso, avaliação externa para alunos, incentivo financeiro para servidores e monitoramento.

De acordo com informações disponíveis no site da SEE – PE, cada escola possui a sua própria meta, calculada de acordo com as particularidades de cada uma das unidades. Estas metas são estabelecidas pelo Termo de Compromisso e Responsabilidade (Anexo 10) que a gestão de cada escola assina com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. O objetivo deste termo é garantir o comprometimento das escolas com a elevação dos indicadores educacionais aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, que abrange as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio e o fluxo escolar, mais especificamente a média de aprovação dos alunos. Uma vez alcançada pelo menos 50% da meta estipulada para o IDEPE, os servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e nas GRE's farão jus a uma bonificação, o Bônus de Desempenho Educacional – BDE.

No que se refere ao monitoramento, através do Portal Educação em Rede⁴¹ (Sistema de Informações da Educação em Pernambuco – SIEPE), todas as escolas estão sendo monitoradas para garantir o comprometimento e alcance das metas. Através do SIEPE é possível se ter o controle do registro, consolidação, medição e análise das informações

⁴¹ <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>

referentes à frequência dos alunos e professores; aulas previstas e ministradas; desenvolvimento do currículo; as causas das faltas e ausência; e a idade e série que os alunos estão matriculados.

Além das políticas citadas, o Estado instituiu sua própria Política de “Responsabilização” Educacional, instituída pela Lei 13.273⁴² de 2007 – Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco, que previa sanções, caso o secretário de educação não apresentasse, em até 120 dias após o término do ano letivo, na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, um relatório anual que contenha os indicadores educacionais. Esta lei foi alterada pela Lei nº 15.362⁴³, de 2 de setembro de 2014 e o artigo que previa sanções foi revogado. De acordo com a nova lei o Secretário de Educação deve apresentar, até o mês de agosto de cada ano, à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, um relatório que contenha os indicadores educacionais referentes aos últimos quatro anos. (PERNAMBUCO, 2007, 2014).

É importante pontuar que enquanto Pernambuco instituiu sua Lei de Responsabilidade Educacional desde 2007, em nível nacional a nossa Lei de Responsabilidade Educacional ainda está tramitando no Congresso desde 2006, trata-se do PL 7420/2006⁴⁴, de autoria da deputada Raquel Teixeira, do PSDB.

No fluxograma abaixo mostramos como as políticas explicitadas se relacionam. Perceba que a centralidade da política educacional desenvolvida em Pernambuco está no Programa de Modernização da Gestão Pública que direciona diversas outras políticas, embora possamos destacar diferentes projetos e programas desenvolvidos no âmbito educacional, voltados para tecnologia, aceleração/correção de fluxo, currículo, educação integral e educação profissional.

⁴²

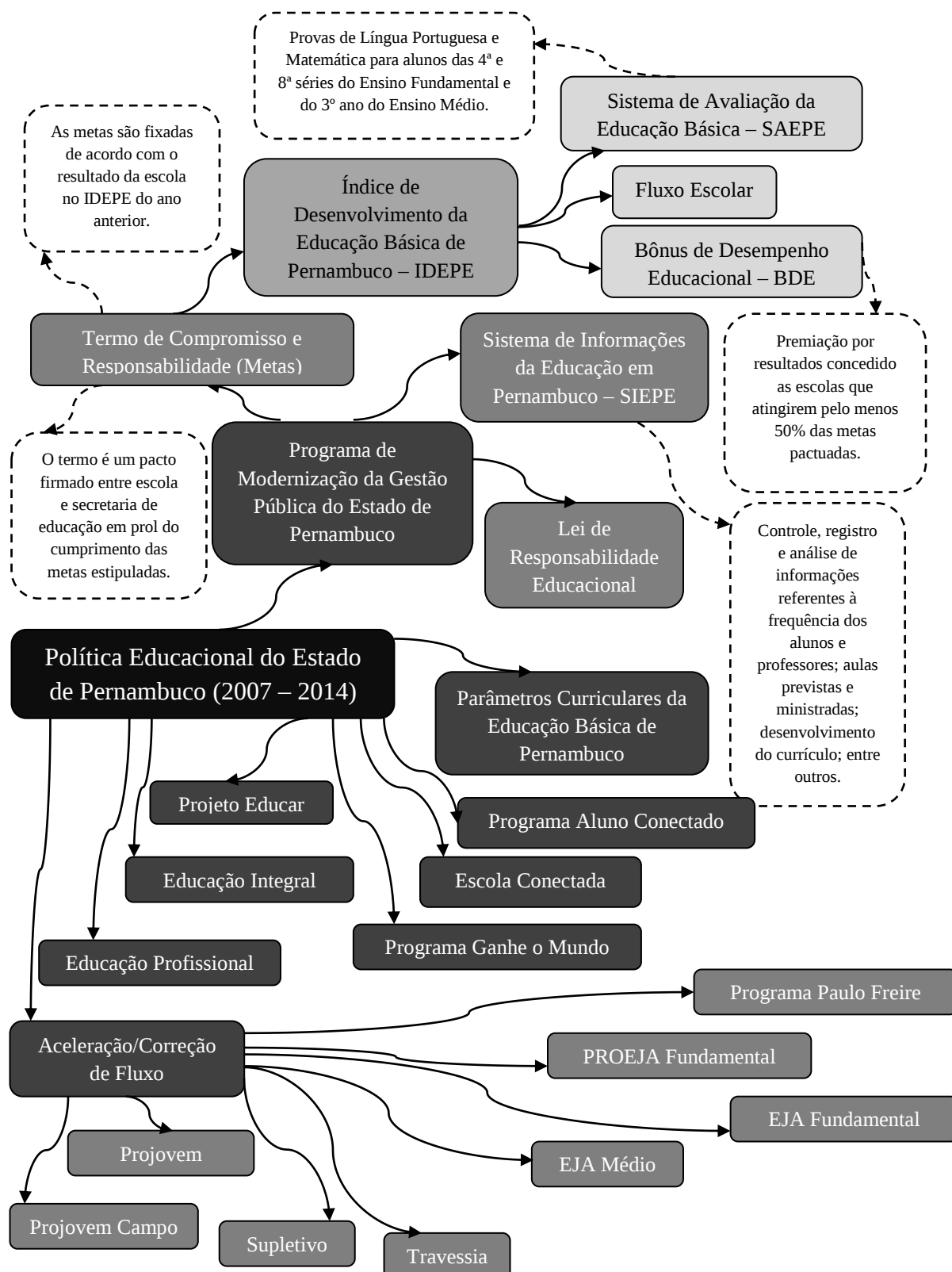
<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=13273&complemento=0&ano=2007&tipo=&url=> Acesso em nov. de 2015

⁴³

<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=15362&complemento=0&ano=2014&tipo=&url=> Acesso em nov. de 2015

⁴⁴ <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>

Fluxograma 2. Política Educacional em Pernambuco (2007 – 2014).



O Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP – ME), foi implantado no primeiro mandato do Governo Eduardo Campos, com a missão de garantir uma educação pública de qualidade, com foco em resultados, sobretudo, resultados aferidos pelos indicadores educacionais do estado, IDEB e IDEPE. De acordo com Silva (2013), o PMGP – ME foi lançado em 12 de dezembro de 2007 em evento que reunia professores e gestores da rede estadual de ensino. Nesta ocasião foi destacado que o desenvolvimento do PMGP – ME se deu em parceria com o Movimento Brasil Competitivo – MBC e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial – INDG.

Para Eduardo Campos este modelo de gestão, que tem foco em resultados, seria a maneira mais eficaz para melhorar os indicadores sociais na área educacional.

Estamos implantando um modelo de gestão que tem foco em resultados e que na área de educação significa o meio mais eficaz para alcançarmos melhores indicadores sociais, diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, de analfabetismo, e sobretudo, proporcionando uma educação de qualidade as crianças e jovens pernambucanos, onde todos tenham o direito de aprender e de evoluir. (CAMPOS, 2008, p. 3).

O ex-secretário de Educação do Estado de Pernambuco, Danilo Cabral, que atua durante o primeiro mandato de Campos, apresentou a mesma opinião do ex-governador ao afirmar que a cobrança de resultados seria um princípio eficaz para que o Estado pudesse alcançar os objetivos almejados para cada escola.

Essas ações constituem em uma via de mão dupla, onde o Estado fornece as condições mínimas para viabilizar o processo ensino-aprendizado e ao mesmo tempo cobra resultados. Esse princípio do Programa de Modernização da Gestão Pública é o mais eficaz para o Estado alcançar os objetivos desejados definindo para cada escola metas para serem cumpridas de forma que a unidade evolua em relação a ela mesma. (CABRAL, 2008, p. 5).

De forma mais abrangente, o PMGP – ME é fruto do “Programa Modernizando a Gestão Pública” criado pelo MBC em nível nacional. Segundo informações do site⁴⁵ do movimento, este já foi implementado nos poderes executivos de 14 estados, 13 municípios, sete ministérios, duas secretarias da Presidência da República, dois órgãos do poder judiciário, além uma empresa do governo. Entre os principais objetivos do Programa está o aumento da receita, a redução dos gastos correntes e a melhoria de índices em áreas como Saúde, Educação e Segurança Pública.

Diante das discussões que atualmente vêm sendo acontecendo acerca dos reformadores empresariais na educação, especialmente em Freitas (2011, 2012b), é necessário desvendar quem está por trás do MBC e do INDG, instituições que fizeram o

⁴⁵ <http://www.mbc.org.br/>

PMGP – ME acontecer e que, possivelmente, são responsáveis, por impregnar no programa em questão o caráter mercadológico, com a busca por resultados, que eles conhecem muito bem, haja vista fazem parte das “indústrias educacionais” ou, melhor, do rol do que tem sido chamado de “reformadores empresariais”, política mundial que responde, atualmente, pela internacionalização da política educacional, se acordo com Freitas (2015). O mesmo autor destaca que essa organização dos reformadores empresariais da educação está sob o comando do Movimento Todos pela Educação, movimento que seria o “cérebro” de toda essa organização e que se distribui em torno de uma série de outros organismos privados e organizações sociais que trabalham na área da educação e têm articulação e dinheiro para atuar nesse campo.

Como é o caso do fundador e Presidente do Conselho Superior do Movimento Brasil Competitivo – MBC, o empresário *Jorge Gerdau*, também Presidente do Conselho Consultivo do Grupo Gerdau, um dos maiores grupos siderúrgicos da América Latina e o *Vicente Falconi*, fundador do Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial – INDG, em 2003, denominado atualmente por *FALCONI* – Consultores de Resultado, parceiro do Movimento Brasil Competitivo – MBC, que presta consultoria privada na área de gestão, com foco em resultados, em diversos cenários, inclusive, no educacional.

Segundo entrevista concedida à Revista Época, a partir de 2001, com a fundação do Movimento Brasil Competitivo (MBC), Gerdau passou a se dedicar intensamente, e voluntariamente, à melhoria da gestão de diversos Estados e municípios pelo país (REVISTA ÉPOCA, 2013). Sem nenhuma coincidência, Gerdau também é Presidente do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação – TPE. Gerdau também comandou a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), vinculada ao Conselho de Governo da Presidência da República, instalada pela Presidenta Dilma em 2011.

Para Freitas (2012b), o Movimento Todos pela Educação – TPE tem avançado no Conselho Nacional de Educação e no Ministério da Educação e conseguido vender a ideia de estabelecer consórcios público/privados para grupos de municípios, denominada como “arranjos educacionais”. Para este autor, “ao instituir este mecanismo, que não prevê acesso das instituições privadas a recursos públicos, o que o Movimento Todos pela Educação deseja é o acesso ao controle ideológico do processo educacional – principal meta dos reformadores empresariais.”

De acordo com o Estadão⁴⁶ a Câmara que tinha como finalidade levar para o setor público uma gestão aos moldes do setor privado, esbarrou na burocracia e falta de apoio político, sendo excluída em 2013 do debate dos temas estratégicos.

Em Pernambuco, as ligações dos municípios com esses consórcios são claras. Como exemplo, podemos citar o Instituto Qualidade no Ensino – IQE, que mantém parceria com o TPE. De acordo com informações do site do IQE, pelo menos 20 municípios no Estado de Pernambuco são “parceiros” do instituto, que oferece formação de professores e de gestores escolares, avaliações de desempenho dos alunos, realizadas duas vezes por ano, reforço escolar, formação de conselhos consultivos nas escolas e disponibilizam materiais produzidos pelo instituto. Sem o interesse imediato de aprofundar a discussão acerca do IQE, nos bastará neste momento comentar⁴⁷ que se trata de uma organização que trabalha com professores, via formação continuada. Ou melhor ainda, “de-formações”, como os professores percebiam os encontros, que ocorriam periodicamente aos sábados, pois se tratavam de encontros não remunerados e que se restringiam a resolver e comentar as questões disponíveis nas apostilas do próprio IQE. Apostilas que os professores deveriam utilizar em sala de aula, numa tentativa de “treinar” os alunos para a realização das suas avaliações externas. Inclusive, até o planejamento anual das disciplinas de Português e Matemática eram disponibilizados pelo IQE, demonstrando a total falta de autonomia do professor que está submetido a um programa que ele não escolheu participar, mas que foi imposto via secretaria de educação.

Outras parcerias público/privadas poderiam ser citadas aqui, como Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). Os dois primeiros atuando principalmente nos programas de aceleração e correção de fluxo (Se liga, Acelera, Travessia, etc.), enquanto o CAEd elabora e desenvolve programas estaduais e municipais que se destinam a mensurar o rendimento dos estudantes, através das avaliações em larga escala. Além disso,

A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver software para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional. O CAEd oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações

⁴⁶ <http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,camara-de-gestao-criada-por-dilma-e-abandonada,1560735>

⁴⁷ Os comentários feitos sobre o IQE partem de experiência vivenciada enquanto professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Caruaru – PE durante o ano de 2012, período em que o IQE desenvolvia suas ações no município. Para mais informações sobre o IQE acesse: <http://www.iqe.org.br/>.

O CAEd atua junto ao Governo do Estado de Pernambuco na realização de consultoria e cursos sobre as avaliações em larga escala e produção de dados referentes aos resultados das avaliações estaduais do SAEPE e do Projeto Travessia⁴⁹.

De uma forma bastante abrangente, a partir da implantação do PMGP – ME, o Governo apostou em diversas linhas de frente. Dentre as ações desenvolvidas, as que ganharam maior destaque foram aquelas voltadas para a gestão (mais especificamente, infraestrutura, currículo e quadro de pessoal), avaliação, monitoramento e política de incentivos.

As informações disponíveis sobre o PMGP – ME se resumem àquelas dispostas no site da SEE – PE e em um único documento informativo (PERNAMBUCO, 2008), com um caráter mais de marketing, sem muita formalidade. De acordo com esse documento, as ações implementadas pelo Governo foram:

- **Infraestrutura** – implantação de escolas de referências, reformas/obras de escolas, kit escolar, material didático, laboratórios de informática, laboratórios de ciências e matemática, bibliotecas, merenda, carteiras e equipamentos, transporte escolar.
- **Currículo** – matrizes curriculares, Base Curricular Comum do Estado, avaliação bimestral dos alunos, aceleração/correção de fluxo.
- **Quadro de pessoal** – contratação de professores, contratação de merendeiras e executores de serviços gerais, atender a necessidade de educador de apoio e assistente administrativo, formação continuada para professores e profissionais da educação, capacitação/especialização, valorização dos profissionais do magistério, tecnologia para escolas e professores.
- **Monitoramento** – disponibilização online de quadros de horários, frequências de alunos e professores, cumprimento do currículo, estudantes abaixo da média, cumprimento do calendário, distorção idade-série.

As ações implementadas e parcerias firmadas pelo Governo Eduardo Campos em seus dois mandatos, tendo como carro-chefe o PMGP – ME, tinham um claro interesse de melhorar a qualidade da educação no Estado, devendo essa qualidade ser mensurada a partir do IDEPE. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que foi uma política que

⁴⁸ Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/>. Acesso em: ago. de 2015.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/>. Acesso em: ago. de 2015.

gerou frutos, dentro do que era objetivado (aumentar os índices educacionais) e estes são constantemente expostos pela mídia. Especialmente, a partir da divulgação dos resultados do IDEB 2013, o qual o Estado subiu 12 posições e ocupou o 4º lugar no ranking nacional. Quando Eduardo Campos assumiu o Governo Pernambuco estava entre os últimos lugares no ranking do IDEB e, segundo ele, essa foi uma das motivações para a reforma da gestão que foi implementada já no primeiro ano do seu mandato.

Embora a conquista tão alardeada se refira apenas a um resultado quantitativo, numérico, e que envolve elementos que merecem análise mais crítica, o Estado recebeu o reconhecimento da população pernambucana e brasileira e de seus parceiros. O Banco de Desenvolvimento Interamericano – BID, por exemplo, nomeou a edição 2015 do seu Prêmio Anual de Gestão por Resultados de “*Gobernarte: Prêmio Eduardo Campos*”, em homenagem ao falecido ex-governador. Em relação a este mesmo prêmio, Pernambuco teve destaque, mesmo o resultado não havendo sido divulgado oficialmente pelo BID, nas redes sociais do Governo do Estado encontramos a seguinte publicação:

Ter o trabalho reconhecido é sempre bom. Fomos um dos grandes vencedores do Prêmio Anual de Gestão por Resultados do Banco Interamericano (BID), que envolveu governos de toda a América Latina e Caribe. Pernambuco foi premiado em quatro das oito categorias do prêmio; duas vezes com o Pacto pela Vida, uma pela Gestão do Orçamento do Estado e mais uma pelo Modelo de Gestão Todos por Pernambuco. Na disputa deste ano, foram 70 inscrições de 17 países, entre eles Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela (SEE/PE, 2015)⁵⁰.

A ETE implantada este ano em São Bento do Una – PE também recebeu o nome do ex-governador Eduardo Campos, por meio do Projeto de Lei Ordinária nº 270/2015 (Anexo 9). No texto da lei, os avanços nos resultados do IDEB, ocorridos no período que Campos era governador, foram colocados como umas das justificativas para a nomeação da escola.

Diante de tantas ações implementadas e tantos resultados rapidamente alcançados, nosso interesse pela questão cresceu. Mas, ficar apenas nas análises documentais não parecia apontar as respostas procuradas para nossas hipóteses e indagações iniciais. Decidimos, assim, ir à campo e desvendar como os sujeitos que fazem parte desse processo educacional percebem essas políticas e ações desenvolvidas no período do Governo Eduardo Campos. Nos tópicos seguintes apresentamos características dessas políticas e a análise desses sujeitos sobre cada uma das políticas que serviram de objeto de estudo em nossa pesquisa.

⁵⁰ Publicação em Rede Social (Facebook) da SEE/PE, acesso em dez. de 2015.

5.2. O SAEPE e Fluxo Escolar

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE foi criado em 2000. O objetivo era a implementação de mudanças na educação no Estado de modo que fosse garantida a oferta de um ensino de qualidade. Foram aplicados testes de desempenho para os estudantes da 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio, das redes estadual e municipal, nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, em 2000, 2002 e 2005. Os seus resultados somente foram divulgados em 2007 e a partir de 2008 o projeto foi reestruturado e consolidado, passando a ser realizado anualmente. A partir de 2005, o SAEPE passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a escala do SAEB. A utilização de metodologia semelhante à do IDEB permite que as notas de desempenho das escolas e Gerências Regionais de Educação – GRE's - sejam comparáveis entre si e ao longo do tempo (PERNAMBUCO, 2014d).

De acordo com informações disponíveis no Portal Educação em Rede (SIEPE), os principais objetivos do SAEPE são:

- a. Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade.
- b. Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário.
- c. Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação.
- d. Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola.
- e. Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE.

O SAEPE tem um site⁵¹ próprio, desenvolvido pelo CAEd/UFJF, onde é possível encontrar cadernos pedagógicos, matrizes de referência, guias de elaboração de itens, entre outras ferramentas. Além disso, nesse site é possível acessar os resultados do

⁵¹ <http://www.saepe.caedufjf.net/saepe-inst/>

SAEPE por aluno⁵², por escola ou pela rede de ensino, nas disciplinas de Português e Matemática, e do IDEPE por escola. No entanto, os resultados disponíveis são referentes apenas a alguns anos. Em relação ao IDEPE são disponibilizados os resultados apenas dos anos de 2008 e 2009, para o SAEPE encontramos os resultados dos anos de 2013 e 2014 apenas. Já no Portal Educação em Rede, é possível acessar resultados de outros anos para o IDEPE.

Em entrevista, o Gerente Estadual de Avaliação (GA), fala sobre a importância das avaliações externas, destacando que apenas nos últimos oito anos a preocupação com essas avaliações surgiu no Estado de Pernambuco. Para ele, isso deve-se a política de resultados implantada pelo Governo Eduardo Campos. Segundo ele é a partir do SAEPE que se consegue ter um diagnóstico da rede de ensino e, assim, melhor planejar o ano seguinte.

Então toda essa mobilização, toda essa preocupação com avaliação externa, em âmbito nacional e estadual, eu acho de grande valia pra tomada de decisão, [...], mas pra que a escola possa se preparar pedagogicamente, possa refazer o seu planejamento pedagógico, haja visto que, a 10 ou 15 anos atrás as escolas elas não dispunham de tantos instrumentos que pudessem mostrar resultados, não é, e que pudesse servir como norte para a tomada de decisão do ponto de vista pedagógico. Então era como planejar no escuro, eram planejamentos hipotéticos, que a gente não sabia pra qual clientela a gente estava planejando. Hoje a gente planeja para estudantes que estão precisando melhorar em tais habilidades e tais competências. Outros precisam melhorar em tais habilidades e tais competências. Então, realmente, né, trouxe pra gente uma ferramenta muito importante, que são essas avaliações externas. [...] Essa avaliação principalmente é pra que ele esteja de posse de instrumentos e resultados que possa beneficia-lo no seu fazer pedagógico, então esse é o nosso principal objetivo em relação as avaliações externas (GA).

Discordando do ponto de vista do GA, é importante ressaltar que é possível haver um planejamento a partir das avaliações internas do professor, e não apenas a partir das avaliações externas. Antes do surgimento dessas avaliações os professores já planejavam suas aulas a partir da avaliação realizada na sala de aula. Inclusive, grande parte dos professores relataram que se sentem pressionados a planejar suas aulas tendo como base os descritores dessas avaliações, mesmo discordando, muitas vezes, da forma como os conteúdos são apresentados.

⁵² Para isso, exige login e senha.

O GA ainda fala sobre a dificuldade de desmitificação da avaliação, se referindo em especial aos professores, que se sentem avaliados também pelo SAEPE e aponta que uma das estratégias para reverter esse quadro é a formação continuada:

E pra você também desmistificar essa questão de avaliação tanto interna como externa não é algo de um dia pra noite, né, é toda uma preparação, é todo um estudo, uma quebra de paradigma, é muita formação continuada. Tem que realmente chegar no professor essas informações. Por que avaliação no decorrer de muito tempo foi tida como arma muito poderosa, sobretudo pelo professor, né, dentro de sala de aula. E vir uma avaliação de fora, vir um agente externo pra me avaliar, pra avaliar o meu aluno, automaticamente o professor percebe que tá avaliando também o professor e tá avaliando, sobretudo, o ensino. Então não foi fácil e não é fácil ganhar cada dia um professor desse (GA).

A Gerente Regional de Ensino (GR) também se posiciona a favor da avaliação externa do SAEPE, apontando-a como importante para a construção de uma visão universal do currículo, respeitando suas peculiaridades, mas também mostrando uma visão do todo. A mesma destaca que depois dessas avaliações externas é possível ter um *feedback* do trabalho realizado. No entanto, a gerente considera que o ideal seria que o SAEPE contemplasse também outras disciplinas, mas destaca que ainda não há recurso suficiente para isso.

Na concepção das técnicas educacionais (TE) e gestoras (G) entrevistadas, o processo de avaliação adotado em Pernambuco é positivo, de forma geral, pois aponta onde a escola está falhando, errando, e onde está evoluindo. A partir dessa devolutiva é possível melhorar o trabalho da escola. No entanto, a G1 destaca que para que esse processo seja proveitoso é preciso que seja bem feito. É necessário contar com uma matriz estruturada, que haja a avaliação, e que, ao chegarem, os resultados sejam devolvidos ao professor, e na sequência seja feita uma intervenção na escola.

A G1 toca em um ponto interessante. Ter uma matriz estruturada, avaliar e fazer intervenção pode melhorar a qualidade da educação ofertada? Acreditamos que não é possível melhorar a qualidade da escola, usando como parâmetro apenas duas disciplinas e fluxo escolar. O que os formuladores dessas políticas precisam reconhecer é que a formação do indivíduo que está na escola não se constitui apenas em aprender português e matemática.

É preciso reconhecer que existem outras disciplinas que assumem papéis tão importantes quanto as duas disciplinas avaliadas. No entanto, de acordo com o que pensam os formuladores dessas políticas e aqueles que a defendem, se o resultado nessas

duas disciplinas é positivo, então entende-se que a escola oferta uma educação de qualidade.

Essa ideia que vem sendo disseminada desenfreadamente tem um fundamento neoliberal claro. Desde os anos 80, com a crise capitalista e a consequente reestruturação dos processos produtivos, temos presenciado diversas reformas no campo educacional, que se aproximam cada vez mais de um ensino tecnicista e propedêutico, como um reflexo da reforma do Estado (*Welfare State*), que organiza as escolas tendo em vista a figura de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação, especialmente a partir da formação de mão-de-obra “educada” para atuar no mercado de trabalho.

Temos assim, no Estado de Pernambuco, uma política que visa formar para uma nova sociabilidade capitalista, caracterizada pelo padrão de acumulação flexível, e temos ainda um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano através do programa de educação Integral desenvolvido pelo governo Campos (SANTIAGO, 2014; BENITTES, 2014).

Nesse cenário, faz sentido ensinar as disciplinas básicas do currículo, pois são elas que garantem mais facilmente o ingresso no mercado de trabalho. Grande parte dos participantes da pesquisa discordam da ideia de um ensino focado em algumas disciplinas, estes acreditam que todas as disciplinas têm a sua importância dentro da escola. No entanto, apenas uma das escolas participantes da pesquisa relataram acompanhar/fiscalizar de perto todas as disciplinas, as demais focam somente em português e matemática.

Alguns participantes da pesquisa também apontaram aspectos positivos da avaliação realizada no Estado. A G1 destaca como positivo o fato da prova não ser elaborada pelos professores da escola e por se basear em descritores que são iguais para todas as escolas; A G2 aponta a transparência nos resultados divulgados e as metas traçadas como aspectos positivos; A G3 destaca a possibilidade de fazer um diagnóstico da escola a partir da avaliação, podendo assim, orientar projetos de intervenção na escola.

A G2 aponta como aspecto negativo “o nivelamento das questões para as diversas regiões do país, onde as condições pedagógicas, sociais e econômicas e as disparidades culturais também são fatores que interferem nesses resultados, nesta amostragem” (G2). No entanto, considera como positivas as metas traçadas para cada estado, pois as escolas se sentem mais estimuladas a concorrer e buscar avanços pedagógicos.

A C1 defende que é interessante o professor ter um padrão a seguir, um conteúdo programático para trabalhar, tenha descritores, dessa forma, o professor já sabe o que será cobrado na avaliação do SAEPE. Já a C2 considera que uma avaliação apenas quantitativa não é interessante, além de quantificar é necessário identificar as dificuldades dos alunos e a partir daí promover intervenções na escola.

Dos sete professores entrevistados, cinco deles apontam o processo avaliativo realizado no estado como positivo por possibilitar uma unificação dos conteúdos, facilitando o planejamento. Dois deles, apontam como totalmente negativo e apenas focado em resultados quantitativos. Para grande parte desses professores, o aspecto positivo desse processo se restringe a unificação dos conteúdos em matrizes e descritores e tecem fortes críticas aos outros aspectos do processo, como destacado no trecho seguinte:

*Privilegia essa avaliação objetiva e ela visa atender alguns objetivos, por exemplo, mapear, notificar mesmo o aluno, **quantificar por nota os alunos** e as vezes até alguns de dar prioridade a algumas áreas específicas. Mas, mas com esse objetivo de quantificar mesmo, não vejo tantos outros objetivos sendo atendidos não. [...] Alguns escolas são bem sucedidas, não sei se vejo tantos pontos positivos não, mas elas gastam grande parte do seu tempo didático **focando nessas [disciplinas avaliadas]**, ao invés de um ensino mais abrangente, **focando nesse tipo de avaliação [externa]** e aquelas que tem uma nota menor às vezes cai no ostracismo, ficam mal vistas, e **são mal vistas**, veja, **não tem uma política voltada para as escolas que tiveram realmente uma nota menor**, por exemplo, mais recursos ou investir nos profissionais que trabalham nessa escola, seria uma ideia, mas que não se vê. E é um problema ainda que dedicação muito tempo, talvez algum tempo que fosse dedicado pra as artes, outras atividades, e além do mais tem **o risco de algumas escolas maquiarem**, né, ou seja, privilegia-se esse lado e se esquece, digamos, que a escola tem um lado social muito forte (P1, grifos nossos).*

É importante pontuar que, a política que deveria ser direcionada para as escolas que obtiveram nota menor existe, no entanto, ela consiste em aumentar o quantitativo de formação continuada sobre as avaliações para professores de Português e Matemática, na intenção de garantir que os alunos consigam melhor desempenho, ao invés de possibilitar reflexões que analisem as causas dos resultados obtidos e que permitam uma discussão ampla em prol da melhoria dessas escolas. Além disso, essa “política” não é exclusiva para as escolas que tiveram notas baixas, pois todas as escolas estão se organizando em

torno desse mesmo processo de treinamento de alunos, que é o foco principal da formação de professores atualmente no Estado.

Para o P7, a deficiência do SAEPE está no fato de se tratar de uma avaliação que não prepara o aluno para avaliações externas que venham a ser feitas depois, um ENEM ou vestibular, por exemplo, uma vez que só aborda duas disciplinas, mas destaca a importância do SAEPE. Na concepção da P3, os resultados dessas avaliações nem sempre trazem realmente a realidade, para ela, aumentam os números, mas na prática, na realidade, tudo é bem diferente. A P4 destaca o caráter punitivo que a avaliação passa a assumir mais fortemente como avaliação externa:

Avaliação é mais como uma medida de números e uma medida punitiva, então assim, se você não fizer tal atividade, se você não fizer tal prova, você não vai ter tal nota. Então, é como uma forma de punir e para medir os números. Ela não é obrigatória, mas acaba se tornando porque a gente precisa desse resultado para atingir metas. Não funciona muito bem com a realidade (P4).

Na avaliação do P5, em relação a prova já teve alguma melhora, mas ainda falta muito para se tornar o ideal. Para ele:

O aluno perde muito na forma que nós somos obrigados a analisar. Porque de certa forma desde o ENEM ou desde outras formas avaliativas pra poder abrir um leque de oportunidades pela vida e na faculdade nós somos avaliados e cobrados somente pela prova escrita, não tem outra forma de avaliar (P5).

Outra questão colocada pelos entrevistados diz respeito ao contraste observado no desempenho dos alunos nas avaliações realizadas em sala de aula e nas avaliações do SAEPE. Para a P2 os alunos têm se saído bem nas avaliações por essas serem mais fáceis.

Eu acho bom, por que a prova abrange conteúdos que os meninos viram. O contraste que eu não entendo muito é que os alunos dentro da escola têm nota baixa e na externa a nota é alta, sobe, sabe. Não digo negativo, só não consigo entender muito. E até mesmo por que tem algumas questões bem fáceis, eu acho fácil demais, então acredito que é por isso que os alunos consigam passar. São questões bem mais fáceis do que as trabalhadas em sala de aula. Eles passam mais, estão mais fáceis, mesmo a nível nacional, eu acho que essa prova é elaborada bem mais fácil (P2).

Discutir essa questão exigiria uma análise comparativa entre as provas aplicadas, simulados disponibilizados e as próprias matrizes e descritores propostos. Não é nossa intenção fazer essa análise neste trabalho, no entanto, cabe colocar que parece haver um nivelamento por baixo nas avaliações do SAEPE, de acordo com a fala dos professores.

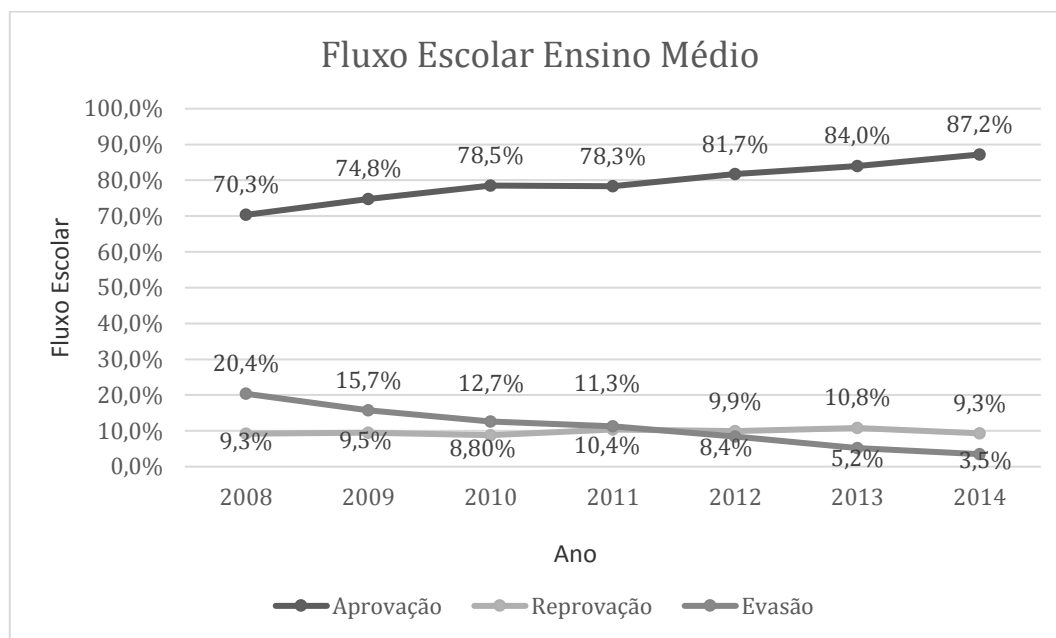
O fluxo escolar é outro elemento muito importante para a política de avaliação educacional em Pernambuco, uma vez que, junto com o SAEPE, compõe o IDEPE. O fluxo envolve os indicadores de aprovação, reprovação e evasão e é medido pelo Censo Escolar. No entanto, na composição do IDEPE somente as taxas de aprovação são utilizadas. Muitos questionamentos importantes para a pesquisa surgiram a partir das entrevistas e decidimos analisar, mesmo que brevemente, esses elementos em conjunto. Esses questionamentos se referem ao perfil dos alunos que estão nas escolas de referência. Ora, os alunos matriculados nas EREM's são aqueles que têm condições de passar o dia todo na escola, diferentemente dos alunos que já trabalham, por exemplo. Podemos afirmar isso a partir da fala de um das Técnicas Educacionais da GRE Agreste Centro Norte (TE1), que conhece essa realidade escolar:

No Estado tem muita escola de referência, então essas escolas não estão recebendo esses alunos que estão fora da idade, essa distorção, então ela diminuiu. Eu acho que nós temos muitos alunos fora da escola. [...] Aquela escola, eu trabalhei lá, ela tinha mais de 2 mil alunos, hoje ela tem uma faixa de 500 ou 600 alunos. Então me diga, onde estão estes 1.500 alunos? Estão trabalhando, eu digo isso porque eu conheço a clientela da região, eu moro lá e eu trabalhei lá. Os alunos que a gente tinha era o seguinte: Os meninos trabalhavam de manhã, estudavam de tarde. Estudavam de manhã, trabalhavam de tarde. À noite, nem se fala, trabalhavam o dia todo. Então, não são oferecidas vagas no regular nesta escola, porque no integral não pode ter regular. Quem vai para o integral é aquele aluno que não precisa trabalhar, tem uma família estruturada, pai e mãe, mas aquele que tá com 15 ou 16 anos e precisa trabalhar? Não tem como saber o quantitativo dos alunos que estão fora. Nós temos municípios com uma única escola estadual e é de referência. Então, onde estão esses alunos? O EJA é oferecido a partir de 18 anos, quem terminou o nono ano com 15 anos, quando forem voltar é depois de casado, de filhos (TE1).

Embora não seja inicialmente objeto de estudo da nossa pesquisa, procuramos apresentar alguns dados que fundamentam as colocações da TE1 por considerar ser uma questão que merece aprofundamento. Não faremos esse aprofundamento, mas tentaremos apontar caminhos que alertam para uma possível “exclusão” em massa de alunos a partir da implantação das EREM's, uma vez que, aqueles alunos que precisam trabalhar, por exemplo, teriam que deslocar-se para um outro bairro, que tivesse ensino regular. E mais, como bem colocado pela TE1, em alguns municípios temos apenas uma escola estadual e esta é de referência, impossibilitando muitos alunos de prosseguirem os estudos.

Construímos os gráficos abaixo que mostram os índices de aprovação, reprovação e evasão, quantitativo de matrículas da rede estadual de ensino para o Ensino Médio (Regular e Integral), EJA e Educação Profissional e crescimento das escolas de referência e técnicas no estado.

Gráfico 4. Fluxo Escolar no Ensino Médio

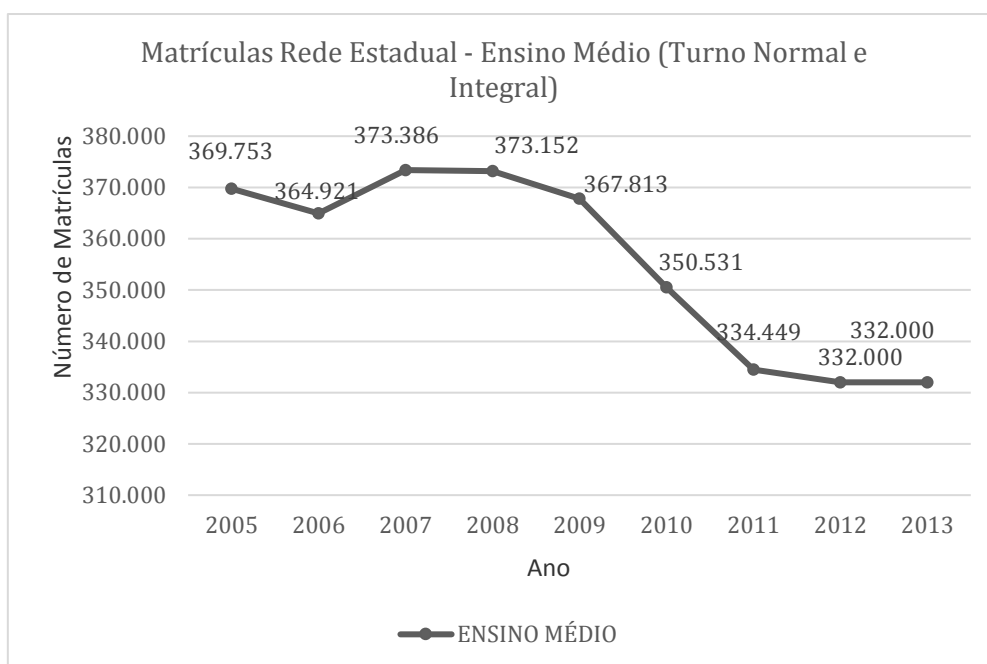


Fonte: Censo Escolar (2014)

Pode-se notar que no período especificado no gráfico acima temos um aumento considerável nas taxas de aprovação, chegando quase a 90% em 2014, e, conseqüentemente, uma diminuição das taxas de reprovação. A evasão também tem diminuído no período, sendo que somente em 2008 representava mais de 20%, exatamente no período que começa a crescer o número de EREM's no estado.

Nos gráficos seguintes podemos analisar as taxas de matrícula da rede estadual de Pernambuco. O gráfico 5 traz os dados do Ensino Médio nos turnos normal e integral.

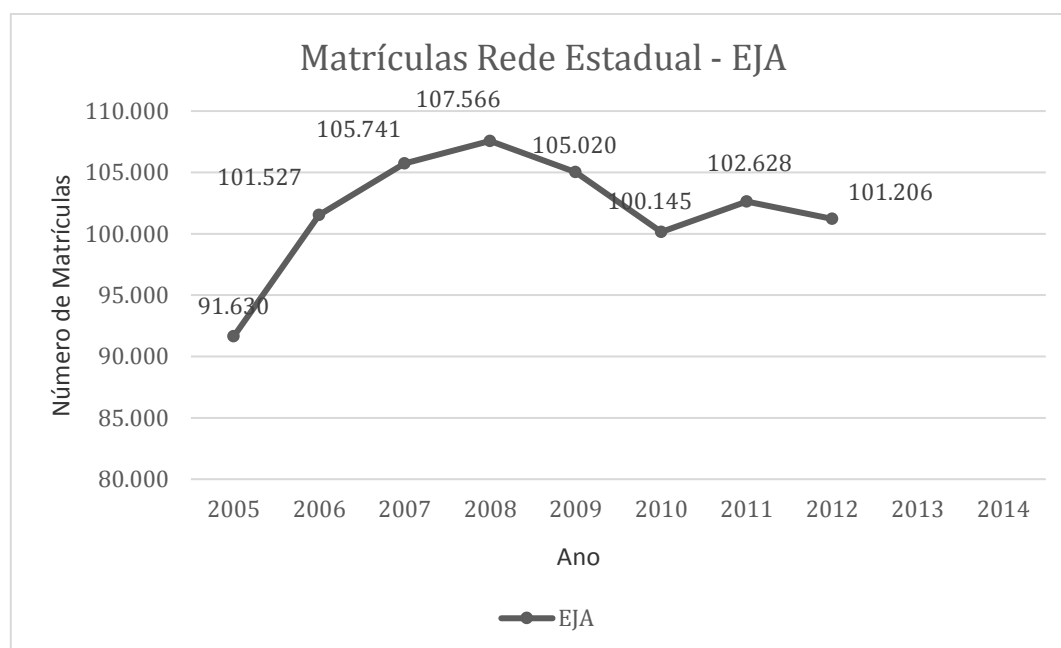
Gráfico 5. Matrículas no Ensino Médio da Rede Estadual.



Fonte: Censo Escolar (2014)

Nota-se que o número de matrículas diminuiu bastante a partir do ano de 2007 para o ensino médio (integral e regular), cerca de 41 mil matrículas a menos. Coincidentemente, ou não, este foi o primeiro ano do Governo Eduardo Campos, momento em que tivemos um crescimento vertiginoso das escolas de referência, em jornadas integrais e semi-integrais, e das escolas técnicas estaduais. No gráfico seguinte verificamos que as matrículas na EJA também diminuíram a partir de 2008.

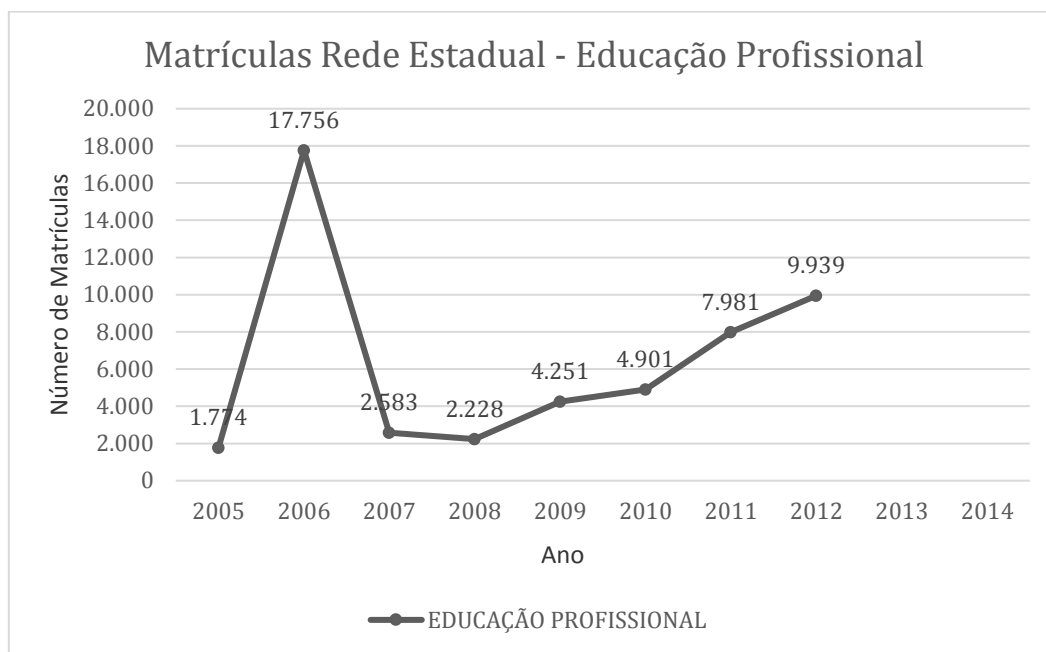
Gráfico 6. Matrículas na EJA da Rede Estadual.



Fonte: Censo Escolar (2014)

As matrículas na Educação Profissional apresentaram uma leve queda em 2008 e voltaram a crescer em 2009, como observado no gráfico abaixo. No entanto, o aumento percebido aqui não supera a queda de matrículas que vem ocorrendo desde 2007 no ensino médio regular e integral e na EJA.

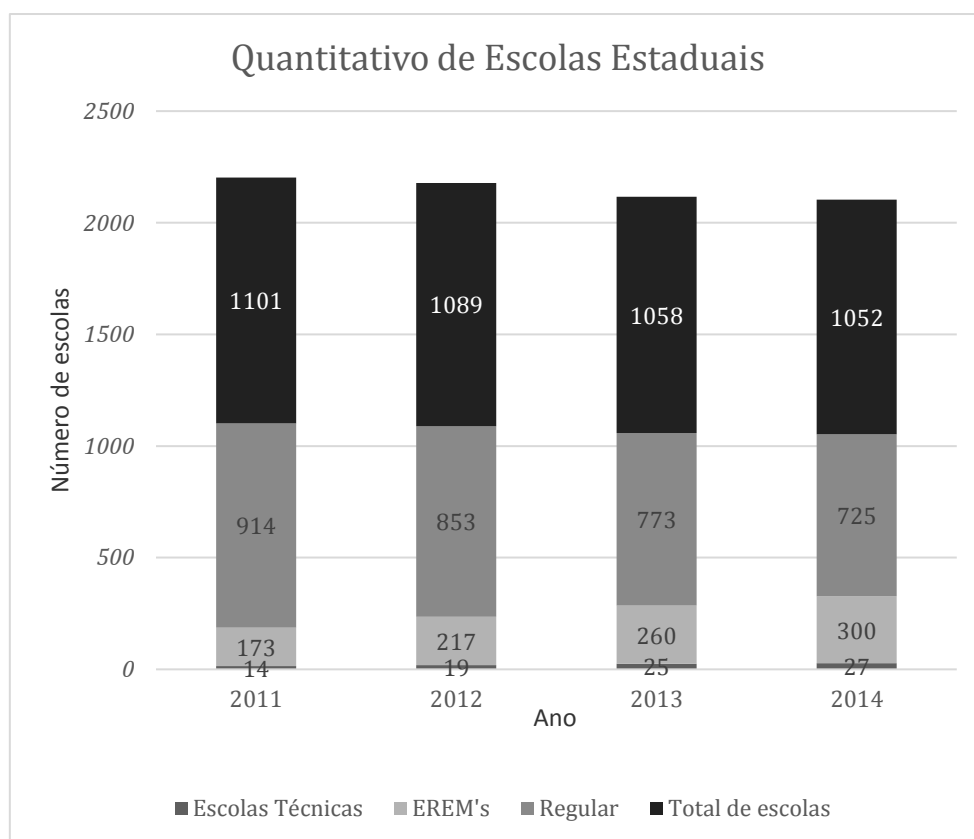
Gráfico 7. Matrículas na Educação Profissional da Rede Estadual.



Fonte: Censo Escolar (2014)

Já no gráfico seguinte podemos verificar o quantitativo de escolas regulares, de referência e escolas técnicas no estado no período de 2011 a 2014. De acordo com o balanço da educação no estado, tendo 2012 como ano de referência, as EREM's eram 13 no ano de 2006, atualmente são 300.

Gráfico 8. Quantitativo de Escolas Estaduais em Pernambuco (2011-2014).



Fonte: Pernambuco (2014c).

Analisando os gráficos apresentados, faço a mesma pergunta da TE1: Onde estão esses alunos?⁵³ Essa é uma importante questão para aprofundamento e busca de resposta. Não estaríamos privando do direito ao acesso à educação de muitos alunos, que sem opção, diante das EREM's, acabam abandonando a escola? Não é nossa intenção abordar esta questão mais profundamente, mas esperamos que os dados apresentados possam mobilizar outros pesquisadores.

Corroborando com os dados dos gráficos anteriores, uma pesquisa⁵⁴ divulgada pelo CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária mostra indícios de exclusão escolar no Estado de Pernambuco. A pesquisa em questão foi desenvolvida nos estados de São Paulo, Goiás, Pernambuco e Ceará e mostrou que a gestão das escolas foca sobretudo na melhoria dos resultados dos indicadores de aprendizagem a partir do desempenho dos alunos em avaliações externas. De acordo com Maria Alice Setúbal, membro do CENPEC, apenas 2,1% dos alunos de Goiás e 2,9% em

⁵³ A diminuição nas matrículas poderia ser explicada por uma diminuição do crescimento populacional, no entanto, de acordo com dados do IBGE, Pernambuco continua apresentando crescimento. Em 2010, a população era 8.796.448 habitantes e a estimativa em 2015 foi 9.345.173 habitantes.

⁵⁴ http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Informe_Jornalista_final1.pdf

São Paulo, 12,4% no Ceará e 34,7% dos alunos em Pernambuco conseguem se matricular em escolas de tempo integral no ensino médio. (SETÚBAL, 2016). A pesquisadora destaca que isso pode aumentar a desigualdade escolar e demonstra a nossa incapacidade de garantir o direito de todos a uma educação de qualidade.

5.3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE

Como destacado no tópico anterior, o SAEPE, juntamente com as taxas de aprovação dos estudantes, verificadas a partir do Censo Escolar, constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE, que é considerado o indicador de qualidade da educação pública estadual. Conforme informações do Portal Educação em Rede, o IDEPE permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano, sendo composto por dois componentes, considerados os mais importantes na educação:

- i. Média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE. O SAEPE possui escala de proficiência igual à do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. O desempenho dos estudantes é verificado no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no 3º ano do Ensino Médio, através das provas do SAEPE.
- ii. Taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono.

O IDEPE é a multiplicação desses dois componentes, a média de proficiência do SAEPE e as taxas de aprovação, conforme Equação 1 disponível em Ferraz e Bruns (2010).

$$IDEPE_{sj} = SAEPE \times_{sj} IF_j \quad (1)$$

A composição desses dois elementos tem um importante papel para a qualidade da educação, de acordo com as informações do Portal em Rede, uma vez que permite analisar se as escolas estão aprovando de forma irresponsável, por exemplo, selecionando os melhores alunos e focando no ensino apenas destes.

Escolas que selecionam, que preferem os melhores alunos, deixando de lado os que possuem baixo rendimento, não possuirão um IDEPE extremamente alto. Se por um lado a escola poderá ter melhores notas no SAEPE, por outro ela perderá pontos devido à baixa taxa de aprovação. (PERNAMBUCO, 2014b).

Marinaldo Alves, Gerente de Avaliação e Monitoramento de Políticas Públicas (GA) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, explica melhor essa finalidade do IDEPE:

[...] quando a gente une esses dois elementos, o fluxo que vai me dizer se essa escola tá reprovando muito ou não, ou tá aprovando ou não, e quando eu junto esse fluxo com o resultado das avaliações, que a gente chama proficiência, e aí eu tenho dois elementos muito interessantes. Bem, se a escola tá aprovando muito, mas a proficiência dela tá baixa, então ela tá aprovando sem responsabilidade. Se a escola tá aprovando pouco e a proficiência dela é alta, eu tô dizendo que ela tá aprovando os bons e não tá vendo aqueles que precisam de apoio e maior atenção. Então são dois elementos muito interessantes (GA).

Para Marinaldo, esses elementos [desempenho e fluxo] talvez não sejam totalmente suficientes para dizer se uma escola realmente está ofertando um ensino de qualidade, mas são elementos importantes e que têm um peso muito significativo para apontar se determinada escola está indo no caminho certo, um caminho para uma educação que realmente dá o direito ao aluno de aprender.

Corroborando com a posição do Gerente de Avaliação, uma das gestoras entrevistadas (G3) comenta que os dois elementos que compõem o IDEPE, fluxo e desempenho, certamente não são suficientes para avaliar se determinada escola oferta um ensino de qualidade ou não, no entanto, esses dois elementos têm um peso maior em detrimento de outros elementos, como participação dos pais na escola, por exemplo. A G2 destaca a importância de considerar outros elementos tão importantes quantos estes dois, como os recursos físicos e humanos que a escola dispõe e que podem interferir, tanto de forma positiva, como de forma negativa no desempenho da escola.

Foi possível perceber, através das entrevistas, que a busca pelas metas do IDEPE, tem causado um sentimento de arbitrariedade em toda a equipe das escolas, no que se refere à essa política de resultados. Os entrevistados consideram que grande parte do trabalho desenvolvido pela escola no dia a dia não é reconhecido, nem valorizado, uma vez que as escolas são diferenciadas apenas a partir dos resultados alcançados no IDEPE, não levando em consideração outros fatores que contribuem para o desempenho da escola na busca de uma educação de qualidade. Se a escola tem um bom desempenho no IDEPE, então ela é considerada uma boa escola, mas se ela não atinge as metas estipuladas então ela não tem qualidade.

A G1, por exemplo, considera necessário que haja uma ferramenta capaz de avaliar o trabalho realizado na escola por toda a equipe, como o acompanhamento das notas e frequência que é feito para cada aluno.

*Já dessa unidade eu levantei quem está com dificuldades em Português, só do terceiro [ano], e Matemática. Já tenho os alunos que a gente chama de prioritários, já conversei com cada um deles individualmente, “olhe, você não está bem, você precisa melhorar, as suas dificuldades são essas”. Então o que acontece, a questão do fluxo vai impactar nas minhas notas, vai impactar, **mas o trabalho tá sendo feito**. Talvez ele não melhore tanto nas notas, porque as lacunas são muito grandes, mas aí quando entra o índice de reprovação e o índice de fluxo faz minha média cair. Quer dizer que minha escola é ruim? Não necessariamente. Acho que poderia ter uma **outra ferramenta** pra avaliar isso (G1, grifos nossos).*

A G1 ainda aponta outros elementos poderiam ser considerados na avaliação da escola e que não são considerados atualmente no IDEPE:

Por exemplo, eu tive um média [...], mas, meus professores participaram de formação? Não, então essa média não cairia. Meu professor participou de formação, essa média poderia subir um décimo. Aí veja, poderia se considerar, por exemplo, a estrutura, coisas elementares que a gente comentou no início, eu tenho educador de apoio? Eu tenho um sócio, um Psicólogo? Então, veja só, eu tenho meninos aqui, muito meninos, com problemas domésticos, vamos dizer assim, porém que interferem diretamente, um menino que sofre violência em casa, como ele chega aqui? Então tudo isso, se a escola tivesse todas essas ferramentas a nota poderia ser mantida, mas se ela não tivesse a média poderia ser ampliada um décimo que fosse, porque a escola já fez muito com pouco (G1, grifos nossos).

A C1 também aponta reflexões pertinentes sobre a avaliação da escola. Ela considera que esta deveria ser mais participativa, mas voltada para a realidade da escola e não apenas focada em resultados:

Eu acho que tem outras coisas, por exemplo, a própria conversa, a aproximação, uma pesquisa em loco, se eles viessem na escola, conhecessem também a escola, a realidade da escola. Eles têm ali uma prova escrita, fechada de um aluno, eles não têm uma coisa aberta, né, às vezes um aluno pode não saber um determinado descritor, mas ele sabe argumentar, ele sabe conversar (C1).

O fato de uma escola não atingir a meta determinada não significa que não houveram esforços em prol desse objetivo. De acordo com os entrevistados, esses elementos subjetivos perpassam a escola cotidianamente, influenciando todo o processo

de trabalho da escola, de ensino e de aprendizagem do aluno, mas não são mensuráveis a partir do IDEPE, que considera apenas fluxo e desempenho, como destacado pela C2:

[...] na época nós tínhamos turmas de 30 e poucos alunos, não se olha essas variáveis, acho que o que pesa são essas variáveis, hoje nós temos turmas de mais 40, na época, como eu disse, bimestralmente, tinha mês que tinha dois, três encontros no Recife, nós éramos acompanhados de perto, nós recebíamos papel, nós recebíamos toner. Nós não tínhamos uma evasão, tínhamos uma aprovação lá em cima. Enfim, a gente trabalha e pra você vê lá um zero. O que é estabelecido não é por nós, mas por eles lá de acordo com os critérios e as variáveis, será que estão sendo analisados, quanto alunos hoje nós temos por turma, quanto profissionais estão de licença, não temos mais laboratórios, então essas variáveis não aparecem (C2).

Na fala dos professores pudemos apreender críticas mais aprofundadas sobre o IDEPE e sua relação com a melhoria da qualidade da educação. O P1, por exemplo, aponta uma discussão interessante ao colocar em pauta a amplitude da função social da escola. Ele considera que em uma escola localizada numa periferia onde os alunos estão em contato direto com drogas, por exemplo, a nota não vai significar tanto para aquele aluno, mas sim, os estímulos positivos que a escola possa oferecer. Dessa forma, o foco da avaliação não pode se restringir às disciplinas de Português e Matemática e taxas de aprovação. E se esse é o foco atualmente, então, a função social da escola, que é louvável para uma determinada localidade, não ganha destaque, pois somente os resultados numéricos são expostos para a sociedade em geral. E assim, os números são assumidos como uma meta mais significativa para a educação do que a própria função social que a escola exerce.

Todos esses elementos, apontados pelos participantes, nos mostram o quanto a política de avaliação educacional em Pernambuco e, mais especificamente, os seus instrumentos de avaliação são insuficientes para aferir a qualidade da educação ofertada e, tão pouco, contribuir para a melhoria dessa qualidade.

Para o Gerente de Avaliação, a Gerente Regional de Ensino, as Gestoras das escolas e uma das Coordenadoras entrevistadas, os resultados atingidos ano a ano são positivos, considerando o aumento alcançado na média de cada escola de 2008 a 2014. “Crescemos. Isso é fato, por que **contra números, não há argumentos**. Os resultados estão aí” (G3, grifos nossos). Na série histórica traçada no gráfico 9 é possível verificar os resultados alcançados pelo Estado no IDEPE de 2008, quando foram divulgados os primeiros resultados, até 2014, última aplicação. O resultado apresentado faz referência,

de uma forma geral, a todos os níveis de ensino ofertados (Fundamental – Anos Iniciais, Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio).

Gráfico 9. Resultado geral do IDEPE para todos os níveis de ensino (2008 – 2014).



Fonte: Pernambuco (2014c).

Na tabela abaixo, fizemos um recorte dos resultados obtidos pelas escolas de referência da GRE Agreste Centro Norte. A partir da tabela percebe-se que temos mais avanços na nota do IDEPE do que retrocessos. Os resultados em cinza claro significam que houve aumento no índice e os resultados em cinza escuro indicam que a nota do IDEPE caiu. Note que no ano de 2009, apenas cinco, das vinte e duas escolas, não aumentaram sua média no IDEPE. Para os anos de 2010 e 2011 não encontramos os resultados disponíveis, apenas o resultado da EREM Arnaldo Assunção do ano de 2011 foi encontrado, pois esta foi destaque naquele ano alcançando a nota 5,7.

As escolas marcadas com asterisco (*) nos anos de 2008 e 2009, não foram avaliadas como escolas de referência pelo SAEPE, consequentemente não tiveram o IDEPE calculado. Provavelmente foram criadas após 2009 ou se tornaram de referência após esse ano.

Vale ressaltar que, embora poucas escolas tenham caído na média, isso não significa que elas atingiram a meta estipulada pela secretaria de educação, como pode ser verificado na tabela 2, do tópico sobre o BDE.

Tabela 1. IDEPE GRE Agreste Centro Norte Caruaru para o Ensino Médio.

IDEPE GRE AGRESTE CENTRO NORTE CARUARU - ENSINO MÉDIO⁵⁵							
MUNICÍPIO – ESCOLA	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Agrestina - EREM Professor Jose Constantino	2,54	3,21	*	*	3,65	4,15	3,69
Altinho - EREM Prof. Francisco Joaquim de Barros Correia	2,82	3,25	*	*	4,41	3,91	4,21
Belo Jardim - EREM de Belo Jardim	*	4,12	*	*	4,59	4,82	4,62
Belo Jardim - EREM João Monteiro de Melo	2,02	2, 24	*	*	3,40	3,49	3,69
Brejo da Madre de Deus - EREM André Cordeiro	2,52	2,55	*	*	2,98	3,67	3,72
Cachoeirinha - EREM Corsina Braga	3,19	3,09	*	*	3,62	3,95	3,10
Caruaru - EREM Arnaldo Assunção	*	*	*	5,7	5,38	5,37	5,53
Caruaru - EREM Dom Miguel de Lima Valverde	1,82	2,68	*	*	4,92	5,08	5,54
Caruaru - EREM Nelson Barbalho	3,31	2,87	*	*	3,28	3,33	4,58
Caruaru - EREM Maria Auxiliadora Liberato	2,89	3,50	*	*	3,21	3,89	4,57
Caruaru - EREM Padre Zacarias Tavares	3,35	2,88	*	*	3,74	3,33	3,54
Caruaru - EREM Professor Lisboa	1,98	2,50	*	*	2,93	3,27	3,63
Cupira - EREM Prof. ^a Maria de Lourdes Temporal	2,72	2,75	*	*	3,79	3,99	4,92
Ibirajuba - EREM Manoel Moreira da Costa	2,85	2,92	*	*	3,26	3,45	3,40
Jataúba - EREM José Lopes de Siqueira	2,50	2,72	*	*	3,59	3,80	4,46
Panelas - EREM de Panelas	4,38	4,85	*	*	5,05	5,19	5,15
Riacho das Almas - EREM Manoel Bacelar	2,60	3,13	*	*	3,56	3,65	3,65
Santa Cruz do Capibaribe - EREM Luiz Alves da Silva	2,34	3,20	*	*	5,29	5,16	5,31
São Caitano - EREM Agamenon Magalhães	2,76	2,96	*	*	4,67	4,40	4,85
Tacaimbó - EREM José Leite Barros	2,99	2,60	*	*	3,81	4,17	4,53
Taquaritinga do Norte - EREM Severino Cordeiro de Arruda	2,47	3,30	*	*	4,39	4,52	4,04
Toritama - EREM Protázio Soares De Souza	3,13	2,43	*	*	2,70	3,26	3,40
IDEPE Geral – Pernambuco	2,57	3,0	3,0	3,3	3,36	3,54	3,75

Embora seja se percebe, pelos dados apresentados, que houve um avanço considerável na maioria das escolas da GRE Caruaru Agreste Centro Norte nas médias do IDEPE de 2008 a 2014, certamente os professores entrevistados não concordariam com a afirmação da G3 – *Contra números, não há argumentos*. Estes, em sua maioria, não sentem os resultados alcançados como representativos da realidade da escola. Para eles, a preocupação principal, da gestão da escola à SEE, é apenas com o resultado

⁵⁵ *Dados não divulgados

Resultados 2008 e 2009 – <http://www.saepe.caedufff.net/avaliacao-educacional/idepe/>

Resultados 2012 –

<http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/1210/IDEPE%20BDE%20Agreste%20Centro%20Norte.pdf>

Resultados 2013 – <http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/7258/CARUARU.pdf>

Resultados 2014 –

<http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/8906/AGRESTE%20CENTRO%20NORTE%20-%20IDEPE%20-%202014.pdf>

numérico em detrimento do real aprendizado dos alunos. É o que podemos inferir a partir dos trechos abaixo:

Eu coloco assim, o que se quer não é que de fato aconteça esse processo de inclusão, de aprendizagem é a questão dos números. O Estado se preocupa com números (P3).

Nesse ano a meta foi atingida. A gente tem bons alunos, a gente tem aqueles alunos que são focados. Mas é aquela questão do resultado, mas eu vejo muito pouco a questão do aprendizado, “não professora, eu aprendi” (P4).

Como eu acho injusto os resultados que se dão, então eu não acho glória nenhuma nesses avanços. O número pode até avançar por que a gente pode escolher tantas formas de avançar esses números. A gente diminuiu a evasão, mas a qualidade em si não melhorou. Chega o resultado e é conversado com a gente, sempre tem que melhorar (P5).

Perceba que, de acordo com as críticas apresentadas nas entrevistas, a política de avaliação do Estado vem adotando o Neoprodutivismo como forma de alcançar os resultados esperados dos indicadores educacionais, pois existem uma pressão sobre a escola para produzir resultados positivos para esses indicadores. Essa pressão por resultados tem gerado competição entre professores e escolas, o que tem propiciado intensificação do trabalho e adoecimento docente, além de fraudes no processo de avaliação e na produção de seus resultados. Essa maximização dos resultados é efetivada a partir da pedagogia da qualidade total, onde o mais importante é a produtividade, a competição e o mercado.

5.4.Termo de Compromisso Metas para a Educação e BDE

Na rede pública estadual, o resultado do IDEPE é requisito fundamental para o estabelecimento do Bônus de Desempenho Educacional – BDE, para as escolas e GRE's, calculado a partir das metas estabelecidas no Termo de Compromisso firmado entre a secretaria de educação e a gestão de cada escola.

As metas a serem alcançadas por cada escola estão definidas no Termo de Compromisso e Responsabilidade Metas pela Educação que a escola firma com a Secretaria de Educação de Pernambuco. De acordo com informações do Portal Educação em Rede, essas metas são estabelecidas a partir da realidade vivida por cada unidade, tendo como desafio melhorar seus indicadores em relação a elas mesmas, e a assinatura do termo têm como objetivo garantir o comprometimento das escolas na elevação dos

índices educacionais do Estado, especificamente o IDEPE, que é o grande norteador desse compromisso.

De acordo com Pernambuco (2014e), o Termo de Compromisso estipula que a Secretaria de Educação precisa apoiar a escola na elaboração e na implementação de sua Proposta Pedagógica, ofertando a infraestrutura necessária e desenvolvendo ações que garantam a presença de professores em todas as suas turmas e disciplinas. Por sua vez, a equipe gestora fica responsável pela elaboração e execução de seu Plano de Ação, que inclui, dentre outros compromissos:

- a) A implantação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo;
- b) O cumprimento do calendário escolar com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) A garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem ao sucesso escolar;
- d) O preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade.

De acordo com este documento, as metas são compatíveis com o estágio atual da escola, ou seja, escolas que tiveram resultados piores no SAEPE terão uma meta mais baixa do que as melhores escolas. Um dos objetivos declarados é que, a longo prazo, as diferenças entre as escolas em Pernambuco fiquem cada vez menores, assegurando equidade e igualdade para todos os estudantes. A diferença entre o IDEPE utilizado como referência e o esperado é a meta para cada disciplina e cada série avaliada. A média dos resultados efetivamente alcançados demonstra o percentual obtido em relação a suas metas. Assim, podemos afirmar que as metas para cada escola constituem-se no esforço necessário para alcançar o IDEPE para cada disciplina, em cada uma das séries avaliadas: 4ª e 8ª do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2014e).

Marinaldo (GR) explica que o gestor assina um termo com as metas que ele precisa alcançar para a escola, essas metas são individualizadas para cada escola. Segundo ele, no termo tem várias metas que devem ser alcançadas. Coordenadores e professores alertam que as metas estipuladas não são construídas pela escola, mas sim, pela secretaria de educação.

Na verdade não é estipulada (meta) por nós, é estipulada por eles. Nós só acatamos, os termos já estão prontos, vem de cima (C1).

Quem diz essa meta é a secretaria, aí o gestor diz sim ou não, mas ele não tem o poder de acrescentar ou diminuir essa meta, ele não pode negociar, que não existe negociação (P7).

Os entrevistados não sabem especificamente quais as metas que devem ser atingidas no decorrer do ano letivo, ainda assim, citaram diversos elementos que compunham esta meta, como presença em reuniões, presença de pais na escola, preenchimento do SIEPE dentro do prazo determinado, frequência dos alunos e dos professores, entre tantas outras. Segundo os professores, a coordenação e a gestão da escola repassam essas metas para eles, mas não especificam todas as metas. O mais intrigante, é que o próprio Termo de Compromisso não esclarece que metas são essas. Aliás, no Termo de Compromisso de anos anteriores a 2014 a única meta estabelecida fazia referência à nota do IDEPE, ou seja, os únicos elementos que a compunham eram fluxo e desempenho no SAEPE. A meta da escola era a meta a ser alcançada no IDEPE.

Na cláusula quarta, que trata das metas pactuadas, o item 4.1, do Termo de Compromisso, coloca o seguinte:

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, indicador composto pela:

- Avaliação de desempenho dos (as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e,*
- As taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.*

Na sequência apresenta uma tabela que exemplifica o esforço da escola para alcançar a meta estipulada (Figura 2).

Figura 2. Tabela com esforço da escola para o IDEPE.

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE efetivamente alcançado em 2013	Meta IDEPE - Esperado em 2015	Esforço da Escola
	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática
5º ano do Ensino Fundamental	NT	NT	NT
9º ano do Ensino Fundamental	4,4	4,7	0,3
3º ano do Ensino Médio	3,9	4,5	0,6

Fonte: Termo de Compromisso (2015)

Perceba que a meta da escola é tão somente relacionada ao IDEPE. O esforço da escola é a diferença entre a meta esperada para 2015 (ano de referência 2014) e o IDEPE efetivamente alcançado em 2013.

Mas, no termo referente ao ano de 2014, verificamos que entre o item 4.1 e a tabela da figura 3, foi incluído o item 4.2:

*4.2. As metas pactuadas para 2015 foram calculadas com base no IDEPE efetivamente alcançado em 2013 e nas **realizações da escola nos últimos dois anos**, almejando-se a elevação progressiva da qualidade da educação oferecida por cada unidade de ensino, do modo que se realizem num futuro próximo as metas educacionais do Estado de Pernambuco.*

Acreditamos que essas “realizações da escola” são os elementos citados pelos entrevistados. Os mesmos não sabem especificar quais são exatamente porque no próprio Termo de Compromisso esses elementos não são especificados, fato que gera muita insegurança nos professores, em especial.

O alcance ou não dessas metas dispostas no termo de compromisso é que decide se a escola recebe ou não Bônus de Desempenho Educacional (BDE). O BDE se configura como um incentivo financeiro para os servidores das escolas que alcançaram a partir de 50% da meta estabelecida no termo firmado entre a escola e a SEE. O valor da bonificação varia de acordo com o percentual da meta atingido pela escola, levando em conta o salário base do servidor e o tempo de serviço na unidade, segundo informações do site da SEE – PE.

O BDE é regulamentado através da Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008b), do Decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008 (PERNAMBUCO, 2008a), da Lei nº 13.696, de 18 de dezembro de 2008 (PERNAMBUCO, 2008c) e do Decreto nº 33.711, de 28 de julho de 2009 (PERNAMBUCO, 2009).

Um dos objetivos do BDE, apontado no site da SEE/PE, é a promoção da qualidade do ensino e valorização da remuneração dos profissionais da educação, mas não faz parte do salário mensal dos servidores. Significa uma remuneração paga em parcela única, cujo valor anual não é de conhecimento dos servidores e gera uma expectativa de um décimo quarto salário.

O Governo do Estado de Pernambuco reserva um valor corresponde à soma de todos os salários-base dos funcionários lotados nas escolas estaduais e Gerências Regionais de Educação, excetuando o pessoal terceirizado. Todo esse montante será distribuído entre os que alcançarem a partir de 50% de suas metas. O valor máximo que um funcionário ganhará poderá ser de mais de uma remuneração, dependendo do número de escolas que atingirem mais de 50% de sua meta.

Para o servidor, o bônus será proporcional ao cumprimento da Meta. A escola ou GRE deverá ter atingido, no mínimo, 50% da meta projetada para o período. O valor a ser recebido será proporcional ao percentual realizado da meta, até atingir o máximo de 100%. O exercício mínimo para ter direito ao bônus é que o servidor tenha permanecido em efetivo exercício por, no mínimo, seis meses no ano letivo de referência para a concessão da premiação.

De acordo com a apresentação do BDE feita no Portal Educação em Rede, a Secretaria de Educação considera importante incentivar a permanência de professores numa mesma escola e entende que os profissionais que permanecem por mais tempo numa mesma escola devem ser reconhecidos. Essa perspectiva é apontada como um dos objetivos do BDE, como incentivo a avanços na qualidade do ensino ofertado. Ainda de acordo com a apresentação do BDE, a Secretaria de Educação considera prioridade acompanhar e apoiar os projetos pedagógicos desenvolvidos para elevar os indicadores educacionais das escolas que não conseguiram ser contempladas com o BDE, com o intuito de que, no ano seguinte, elas possam atingir suas metas.

Para os anos de 2012 a 2014 encontramos informações no Portal Educação em Rede acerca das escolas que atingiram a meta necessária para o recebimento do bônus.

Os resultados marcados em cinza na tabela abaixo representam as escolas que não conseguiram o percentual necessário da meta para receber o bônus.

Tabela 2. Bônus de Desempenho Educacional GRE Agreste Centro Norte Caruaru por escola

BDE AGRESTE CENTRO NORTE CARUARU			
MUNICÍPIO – ESCOLA	2012	2013	2014
Agrestina - EREM Professor Jose Constantino			
Altinho - EREM Prof. Francisco Joaquim de Barros Correia			
Belo Jardim - EREM de Belo Jardim			
Belo Jardim - EREM João Monteiro de Melo			
Brejo da Madre de Deus - EREM André Cordeiro			
Cachoeirinha - EREM Corsina Braga			
Caruaru - EREM Arnaldo Assunção			
Caruaru - EREM Dom Miguel de Lima Valverde			
Caruaru - EREM Nelson Barbalho			
Caruaru - EREM Maria Auxiliadora Liberato			
Caruaru - EREM Padre Zacarias Tavares			
Caruaru - EREM Professor Lisboa			
Cupira - EREM Prof. ^a Maria de Lourdes Temporal			
Ibirajuba - EREM Manoel Moreira da Costa			
Jataúba - EREM José Lopes de Siqueira			
Panelas - EREM de Panelas			
Riacho das Almas - EREM Manoel Bacelar			
Santa Cruz do Capibaribe - EREM Luiz Alves da Silva			
São Caitano - EREM Agamenon Magalhães			
Tacaimbó - EREM José Leite Barros			
Taquaritinga do Norte - EREM Severino Cordeiro de Arruda			
Toritama - EREM Protázio Soares De Souza			
IDEPE Geral – Pernambuco			

Note que em 2012 apenas 03 (três) escolas da GRE Caruaru não alcançaram a porcentagem necessária para o recebimento do bônus. Em 2013 esse número aumentou para 7 (sete) escolas, enquanto em 2014 tivemos 10 (dez) escolas que não receberam o bônus.

Uma questão interessante é que de todos os entrevistados nenhum deles sabe exatamente como o BDE é calculado, nem tão pouco as metas estipuladas para o alcance do bônus.

O GA considera uma importante política de incentivo, para ele é como um prêmio pelo esforço coletivo realizado na escola, mas diz não saber qual a fórmula usada para calcular o BDE, mas sabe que, entre outros, ela considera os mesmos elementos do IDEPE e, além disso, destaca que o gestor da escola tem que assinar um termo com várias metas individualizadas para cada escola. A GR fala que o BDE tem uma fórmula que é complexa, mas cita alguns dos elementos contemplados no cálculo. Segundo ela, são “aprovação, reprovação, evadidos e o resultado dos alunos acima da média em Português

e Matemática (GR)”. Os gestores, coordenadores e professores apresentaram diversos outros elementos, como frequência dos estudantes e dos professores, participação da família na escola, participação dos professores nas reuniões, presença dos pais na escola, médias bimestrais, índice de aprovação, reprovação, evasão, entre outros. Também destacaram que o cálculo já foi apresentado em reuniões com a GRE e enviaram também por e-mail, ainda assim, não sabem explicar como é calculado e consideram como uma fórmula difícil e complexa.

Na imagem abaixo encontra-se uma tabela, retirada do termo de compromisso para 2008, na qual, Ferraz e Bruns (2010) apresentam o cálculo da meta a ser atingida para aquele ano.

Figura 3. Metas do Termo de Compromisso para 2008.

Apura-se a meta, calculando a parcela da variação do IDEPE 2005 e 2008, efetivamente realizada pela escola, nas etapas da educação básica por ela oferecidas. A meta da escola para 2008 é a seguinte:

Nível de ensino	Referência 2005		Resultado esperado para 2008		Meta 2008	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
4ª série do E.F.	3.06	3.11	3.51	3.53	0.44	0.42
8ª série do E.F.	1.86	2.17	2.23	2.38	0.36	0.21
3º ano do E.M.	1.57	1.66	2.18	2.23	0.61	0.56

NT = significa que a escola não atende o nível de ensino.

CLÁUSULA QUARTA - DO MONITORAMENTO E DA AVALIAÇÃO

No monitoramento e na avaliação do desempenho da **Equipe Gestora** serão considerados os resultados obtidos em cada um dos indicadores definidos pela SE e o alcance das metas registradas no

Fonte: do autor

De acordo com Ferraz e Bruns (2010), para cada escola, o índice de cumprimento da meta é calculado como:

$$IC = \sum_{i=1}^3 \pi_i \left(\frac{(Meta_{ip,08} - IDEPE_{ip,05}) + (Meta_{im,08} - IDEPE_{im,05})}{2} \right) \quad (2)^{56}$$

O índice de progresso que a escola fez entre 2005 e 2008 é calculada como:

$$IP = \sum_{i=1}^3 \pi_i \left(\frac{(IDEPE_{ip,08} - IDEPE_{ip,05}) + (IDEPE_{im,08} - IDEPE_{im,05})}{2} \right) \quad (3)^{57}$$

⁵⁶ Meta_{ip,08} = Meta esperada para Português no ano de 2008

IDEPE_{ip,05} = Nota efetivamente alcançada em Português no ano de 2005

Meta_{im,08} = Meta esperada para Matemática no ano de 2008

IDEPE_{im,05} = Nota efetivamente alcançada em Matemática no ano de 2005

⁵⁷ IDEPE_{ip,08} = Nota esperada para Português no ano de 2008

IDEPE_{im,08} = Nota esperada para Matemática no ano de 2008

A proporção da meta atingida pela escola é calculada como $\frac{IP}{IC}$. Escolas com pelo menos 50% ganham o bônus.

Quando questionados sobre o BDE ser um incentivo positivo ou negativo, os gestores, em sua maioria, consideraram o bônus como um incentivo positivo, porque precisam do dinheiro, mas, por outro lado, consideraram que deveria haver, antes de tudo, uma melhor valorização do professor, pois assim eles não trabalhariam apenas em função do bônus. É o que destaca a G3:

Positivo, porque precisa. Então tudo que vier pra gente, é lucro. Eu acho negativo por que não precisava disso. A gente precisava de um salário digno, onde a gente fosse reconhecido e valorizado financeiramente, para que não precisasse de bônus, que a gente trabalhasse animado, sempre e não em função de uma bonificação (G3).

Já a C2 não considera o BDE positivo e argumenta sua posição destacando a importância de uma valorização salarial para assim toda a escola trabalhar satisfeita com sua remuneração. No trecho abaixo ela fala também da desmotivação gerada pelo BDE nos anos em que não recebem o bônus.

Eu não gosto. Eu me sinto como uma pessoa corrupta. Ou seja, eu trabalho por que eu vou receber um bônus, aí eu vou lá pra o Behaviorismo, por que eu não sou aquele cachorrinho que eu estou dando aqui esse alimento por que eu tô dando essa recompensa por que tu fizesse isto. Eu acho que se a gente trabalhasse com seriedade, ao invés de dar este bônus eu colocasse no salário dividindo nos doze meses eu teria um trabalho só. Eu particularmente não sou a favor. Não é por que esse ano eu não ganhei, não é por que no ano passado eu não ganhei, o que incomoda muito, e aí é uma questão de ego, de reconhecimento do seu trabalho, em um ano você é primeiro lugar e no ano seguinte quando sai o resultado é zero. Ou seja, é como se fosse não tivesse feito nada o ano inteiro e o nosso trabalho não foi diferente (C2).

Os professores entrevistados teceram sérias críticas ao BDE, e assim como os gestores e coordenadores, destacaram a necessidade de melhorias nas condições de trabalho e salariais, ao invés de focar apenas em um bônus anual. Os professores também chamaram atenção para as fraudes que são induzidas a partir dessa política de incentivo.

A gente tem algumas ideias, assim bem vagas. A gente sabe que alguns itens, mas então não tenho essa fórmula [BDE]. Eu não sei fazer esses cálculos. Na escola que eu trabalhava no questionário lá tinha, quantas jovens engravidaram, então a gravidez na adolescência influenciava na nota e a gestora muito

sábia dizia “não, foram 6, mas só vamos colocar 2”. Então existe uma manipulação em determinados fatores aí (P7).

O foco é o resultado, assim, as escolas farão o possível e até o ilegal para conseguir aumentar a média alcançada pelo IDEPE e conseqüentemente ter a chance de conseguir o bônus. Especialmente, quando se corre o risco, já colocado pelo P1, da escola ficar “mal vista” diante de um resultado não muito bom. O P1 no trecho abaixo traz diversos elementos que refletem a situação atual da nossa educação à mercê das políticas de incentivo, pois o fato de não saber como o BDE é calculado gera tensão na escola, o clima escolar é abalado e a “corrida” pelo melhor resultado incentiva a maquiagem, o falseamento dos resultados.

Exatamente não sabemos como todos esses índices e o peso de cada índice desses, mas poucos professores concordam com essa ideia de dar um bônus, talvez uma melhoria progressiva salarial dos professores e a uma atenção maior aos alunos, seria o caminho mais correto. E não saber, a indefinição, sobre se vai receber ou se não, gera tensão e conflito interno com cada professor. Já saiu, ele reduziu a praticamente nada, só que um valor em torno de 10%. Ou seja, a maioria dos professores, imensa maioria dos professores não são favoráveis. Preferia um plano de cargos e carreira melhor, inclusive que nós não somos contemplados, professor em final de carreira ele ganha semelhante aquele que iniciou sua carreira. Não há valorização por tempo de carreira no estado. PCC aqui não existe. No final das contas, o bônus é quase um incentivo a maquiagem de resultados. Professores passar aluno sem ele ter o desempenho correto, dar transferências “a torto e a direita” pra diminuir a evasão e pra onde foi esse garoto, pra lugar nenhum. Ou seja, evasão maquiada. Então o bônus, em resumo, não valoriza o professor e incentiva aquela maquiagem que a gente falou no início (P1).

É no mínimo contraditório que o discurso do Governo e da SEE esteja sempre frisando a questão da transparência, mas que os principais interessados e responsáveis pelo processo educacional desconheçam as metas que devem ser cumpridas por eles próprios e desconheçam os elementos que constituem o cálculo do bônus educacional, política de incentivo que é, inclusive, a principal política gerada pela avaliação educacional do Estado.

A política de bônus tem causada grande desmotivação nos professores, uma vez que reflete a desvalorização profissional que o Estado cultiva. Os professores afirmam que a desmotivação não se resume apenas ao dinheiro, mas também pelo não reconhecimento do trabalho realizado na escola, pois mesmo quando não se atinge a meta

necessária para receber o bônus, o trabalho é realizado, no entanto, isso não é reconhecido. O P6 explica como essa meta se torna inalcançável para a escola que tem uma nota alta.

Injusta e excludente. Eu fico muito triste porque faz três anos que nós não conseguimos ganhar o bônus, nós temos uma nota relativamente alta, uma das mais altas, ficamos em [...] lugar neste ano e não ganhamos nada. Então de certa forma há um certo desestímulo, porque procuramos tanto, e não é o fator dinheiro, mas sim também o fator do reconhecimento. Semana passada encontrei um colega e ele disse “tua escola zerou, não foi?”. Nós não zeramos, não alcançamos a meta que está lá prevista, mas nós não zeramos. Eu gostaria de saber como é esse cálculo. Nossa nota é a da Suíça (P6).

O P7 também destaca a dificuldade de alcançar a meta estipulada para a escola que tem uma nota alta.

É uma política injusta e ela não segue o padrão, ela é manipuladora e manipulada. Neste ano ficamos um décimo abaixo do primeiro lugar, [...] e nós não ganhamos o bônus. Quanto mais alto, você não consegue [o bônus], estamos com a média esperado pra 2022. Aí você veja, que apesar de tudo isso nós ficamos em [...] lugar em Caruaru no Enem e da rede pública ficamos em [...] lugar, de 69 escolas. Então, que estímulo eu tenho, porque ninguém faz nada de graça (P7).

Alguns professores também falaram acerca do valor recebido neste ano e da decepção quando comparado aos anos anteriores.

Sabe quanto foi o incentivo da gente? 500 reais. O ano passado foi 4 mil. A gente precisava é ter dignidade pra trabalhar, não é décimo quarto, décimo terceiro, era dignidade. A gente nem pode comer aqui, se a gente quiser um café e uma água a gente tem que comprar (P3).

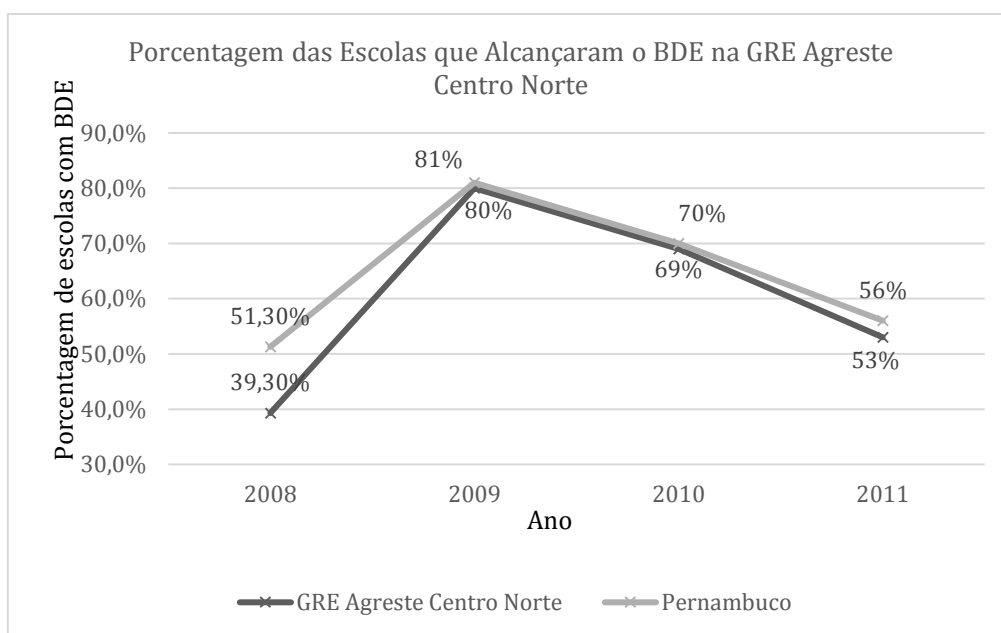
Fazendo um diagnóstico geral da rede estadual de Pernambuco para o período de 2008 a 2011, tomando como parâmetro o BDE, obtemos as informações apresentadas no quadro abaixo, retiradas do portal da SEE na internet.

Quadro 4. Diagnóstico da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a partir do BDE.

Ano	Diagnóstico a partir do BDE
2008	782 escolas elevaram seus índices educacionais 477 escolas alcançaram sua meta em pelo menos 50% e vão receber o BDE 233 escolas alcançaram 100% da meta pactuada 244 escolas alcançaram de 50% a 99% da meta pactuada 18.570 servidores da rede estadual vão receber o BDE O Governo está disponibilizando R\$ 28,8 milhões para essa ação.
2009	890 escolas elevaram seus índices educacionais 761 escolas alcançaram sua meta em pelo menos 50% e vão receber o BDE 550 escolas alcançaram 100% da meta pactuada 211 escolas alcançaram de 50% a 99% da meta pactuada 34.648 servidores da rede estadual vão receber o BDE O Governo está disponibilizando R\$ 41 milhões para essa ação.
2010	838 escolas elevaram seus índices educacionais 652 escolas alcançaram sua meta em pelo menos 50% e vão receber o BDE 475 escolas alcançaram 100% da meta pactuada 177 escolas alcançaram de 50% a 99% da meta pactuada 32.224 servidores da rede estadual vão receber o BDE O Governo está disponibilizando R\$ 47.822.884,97 milhões para essa ação.
2011	694 escolas elevaram seus índices educacionais 520 escolas alcançaram sua meta em pelo menos 50% e vão receber o BDE 369 escolas alcançaram 100% da meta pactuada 151 escolas alcançaram de 50% a 99% da meta pactuada 24.145 servidores da rede estadual vão receber o BDE O Governo está disponibilizando R\$ 51,5 milhões para essa ação.

A partir do quadro nota-se que o Estado apresentou um grande avanço de 2008 para 2009, mas nos anos seguintes houve uma queda no número de escolas beneficiadas pelo BDE. A GRE Agreste Centro Norte, seguindo o padrão apresentado pelo Estado, apresentou um aumento bastante razoável de 2008 para 2009, mas no ano de 2010 e 2011 houve uma queda no quantitativo de escolas a receberem o bônus, como pode ser verificado no gráfico abaixo.

Gráfico 10. Porcentagem das escolas que alcançaram o BDE na GRE Agreste Centro Norte.



Fonte: do autor

Em relação às GREs, o bônus é calculado com base nos resultados alcançados pelas escolas estaduais em sua jurisdição, sendo proporcional ao “sucesso” alcançado pelas escolas estaduais de cada GRE no que diz respeito à realização das metas pactuadas com a SEE que, de acordo com as informações sobre o BDE do Portal Educação em Rede, refletem também o “sucesso” da GRE em fomentar a qualidade do ensino em sua jurisdição, assegurando aos estudantes o avanço da rede em direção às metas globais de qualidade. O bônus de cada GRE corresponde à média do percentual da meta realizado pelas escolas, variando entre 0% e 100%, ponderado pelo número de alunos avaliados em cada escola.

O Estado de São Paulo também aposta em uma política de resultados. Criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Para a Ex-Presidente do Inep Maria Helena G. de Castro, o Governo Estadual de São Paulo deu um passo adiante no processo de responsabilização pelos resultados das avaliações ao criar o IDESP. Segundo ela, a criação do IDESP tinha como objetivo viabilizar o regime de metas de qualidade por escola e subsidiar a política de bônus por resultado.

Segundo Castro (2009a),

A criação do IDESP também foi essencial para a implantação do Programa de Qualidade da Escola (PQE), na rede estadual paulista, que compara a evolução de cada escola com ela mesma, a partir dos resultados de 2007, e propõem metas anuais a cada uma das unidades escolares para que se alcance em 2030 padrões de qualidade da educação similares aos observados nos países desenvolvidos. Além disso, o IDESP é instrumento chave para a implantação da política de remuneração variável por desempenho. (CASTRO, 2009a, pp. 293-294).

De acordo com a autora, foram examinados modelos de outros países, como a Índia, Israel, Chile e experiências desenvolvidas em Nova York e Chicago. Castro (2009) também faz referências a experiências brasileiras como a de Minas Gerais e Pernambuco, bem como o Município de Sobral. De acordo com este estudo, a mesma considera um grande sucesso a implementação da remuneração variável, apontando um crescimento no resultado do índice das escolas de Ensino Médio.

No entanto, embora seja exaltado por alguns, especialmente os formuladores de políticas, as políticas de bonificações encontram forte resistência entre o movimento sindical dos professores da rede pública, de acordo com Dantas (2012), uma vez que fragiliza o debate sobre as condições salariais e de trabalho docente, aposentadoria, e cria um clima de competitividade no seio da categoria. Dantas (2012) ainda reitera que:

Nos casos de Pernambuco e da Paraíba, os sindicatos têm sido críticos da política de bonificação, o que ocorre também em São Paulo, aonde encontra-se o mais forte sindicato de professores do país, a APEOESP, que tem combatido radicalmente as políticas de bonificação. Em 04/04/2011, uma assembleia dos professores da rede estadual de ensino, que contou com a presença de cerca de três mil pessoas, aprovou nota de repúdio contra a política de bonificações do governo paulista. Os mestres denunciaram que desde 2005 (portanto a seis anos) seus salários não eram reajustados, além da incorporação de gratificações. (DANTAS, 2012, p. 7).

Mais uma crítica das políticas de bonificação e avaliação baseadas em testes padronizados é a professora norte-americana Diane Ravitch, que foi secretária-assistente de educação nos governos americanos de W. Bush e Clinton, além de ter liderado o movimento para a criação de um currículo nacional, com a generalização de testes padronizados de desempenho. De grande entusiasta do modelo, a professora Ravitch se tornou forte crítica ao mesmo e vem apresentando estudos⁵⁸ relevantes acerca dos efeitos negativos destas políticas de responsabilização e bonificação.

Para Ravitch (2011), esse modelo de educação que tem como foco a testagem de alunos e responsabilização de toda a escola está levando o sistema educacional americano ao fracasso. Ainda assim, diversos estados brasileiros prosseguem “copiando” essas políticas que são, comprovadamente, ineficazes para a melhoria da qualidade da educação e ainda podem trazer consequências negativas, conforme apontados em várias pesquisas⁵⁹. No caso do Estado de Pernambuco as principais consequências apontadas pelos participantes da nossa pesquisa dizem respeito a precarização e intensificação do trabalho docente, o estreitamento curricular e as fraudes.

⁵⁸ C.f. Ravitch (2011).

⁵⁹ C.f. Freitas (2012b, 2013); Ravitch (2011); Silva e Silva (2014); Zákia Sousa e Lopes (2010).

5.5. Precarização e Intensificação do Trabalho Docente

Durante entrevista, a P3 chama atenção e convida para verificar as condições de higiene dos alunos, pois mesmo se tratando de uma escola de referência, onde os alunos passam a maior parte do dia, as condições são mínimas. A escola, de uma maneira geral, não apresenta condições mínimas, dignas, de trabalho para esses professores e tão pouco de estudo para os alunos. A sala dos professores é pequena para tantos professores, o que é motivo de muita reclamação. Alguns professores relataram sair de casa antes das 7h da manhã e somente retornar após às 22:30h e durante esse período dentro da escola, além de não terem espaço de descanso, não podem comer da merenda destinada aos alunos e até uma água ou um café precisam comprar, como destaca a P3.

A gente no dia a dia do aluno a gente percebe o quanto a dificuldade é grande pra entreter esse aluno, pra que ele seja motivado, até por que nós professores também estamos muito desmotivados, por que valorização da gente, é zero, é nada. Eu já tô a 23 anos e a minha vontade agora é me aposentar, que a gente acaba cansando de lutar, de insistir. A maioria dessas escolas de referência você não tem estrutura nenhuma, a gente tem essa realidade aqui, olha a sala de professor que a gente trabalha aqui, não tem um canto de descanso, a gente tem uma hora de almoço, vá olhar os meninos como é a sala deles, um aperto, eles ficam escovando os dentes aí, nas torneiras por aí, os banheiros horríveis. Não se dá condições necessárias, os Datashow todos quebrados. Que escola de referência é essa? Que condição se dá pra o professor? Nenhuma. É só nome mesmo, pra dizer que tá fazendo as coisas (P3).

A falta de estrutura é perceptível em quase todas as escolas que passamos, além das dificuldades já citadas, os professores relatam a ausência de psicólogos e nutricionistas que poderiam contribuir com o trabalho desenvolvido na escola. Além disso, em uma das escolas que participaram da pesquisa sequer tinha coordenador pedagógico (educador de apoio) e secretário escolar, a gestora assumia esses papéis, dentro do possível. A desmotivação com a educação também acompanha esses professores, como podemos perceber no trecho abaixo:

Eu vim pra escola de referência, eu me senti realizada, em trabalhar da forma que eu sempre sonhei, com qualidade. O que eu já tentava fazer sozinha no normal, eu agora tinha todo um aparato para trabalhar numa escola do jeito que eu imaginei ser correto. Fazer os meus alunos crescer, sonhar, valorizar e ser valorizados. Aí eu saí em 2009, fui pra outro Estado e quando eu voltei eu já me deparei com uma educação totalmente diferente daquela que eu tinha deixado. Quando eu voltei, eu disse “meu

pai” onde foi que eu estava, o que foi que eu fiz... Ele (governo) me fez acredita em algo tão surreal, e eu acreditei, eu lutei, a gente passou meses sem receber o salário, meses sem receber a gratificação, mas a gente se doava, fazia o melhor por que a gente acreditava na proposta. O Paulo Dutra e o Eduardo Campos nos fizeram acreditar na utopia e foi realidade por um tempo (P5).

Para a P2, não basta olhar o resultado e afirmar que uma escola é de qualidade ou não, tem que olhar tudo na escola, o funcionamento da merenda, a higiene dos alunos e, especialmente, a questão das outras disciplinas [não avaliadas pelo SAEPE].

Essa questão das disciplinas, foi destacada pela maioria dos professores e coordenadores entrevistados, e essas falas apontam ser esse um dos aspectos que mais geram intensificação do trabalho dos professores, especificamente, de Português e Matemática, e também uma desmotivação nos demais professores, como podemos perceber na fala de uma das coordenadoras:

Por que aí você sobrecarrega e você coloca uma responsabilidade muito grande para duas pessoas, isso tem que mudar. Eu não posso responsabilizar apenas dois componentes e dois profissionais, é um peso muito grande pra esses dois profissionais e uma desvalorização das outras disciplinas, por que as outras disciplinas passam a ser as marginais, ou seja, eu só vou hoje pra escola por que eu tenho aula de matemática, principalmente matemática que é a maior vilã (C2).

Os trechos abaixo mostram o posicionamento de professores de várias áreas acerca desta questão do foco que é dado às disciplinas de Português e Matemática e como estes professores se sentem mais responsabilizados do os professores das demais áreas.

Eu particularmente me sinto muito cobrado, nós da área de Português e Matemática. É como se nós carregássemos o grupo nas costas. Assim, o pessoal de Matemática tem o mesmo sentimento. [...] Veja, até o nosso planejamento neste ano no sistema, no SIEPE, aumentou uma aba a mais no nosso registro de aula. Enquanto eu tô lançando uma aula de Língua Portuguesa eu lanço 5 ou 6 de Espanhol. Muito complexo, abriu um novo eixo, o de análise linguística e é em forma de monitoramento diário agora, então o meu planejamento tem que estar atrelado às aulas do dia, e a gente coloca todo dia (P6).

Quando a gente não ganhou [BDE] aqui mesmo, não era essa gestão, era outra gestão, não foi muito legal a maneira que ela disse, como a culpa fosse de quem é de Português e Matemática. Por que a gente sabe que não é só isso, envolve outras coisas. A gente ficou meio assim, por que não só era a gente pra dar conta (P2).

Muita cobrança para os professores de Português e Matemática e eu não queria estar no lugar deles (P5).

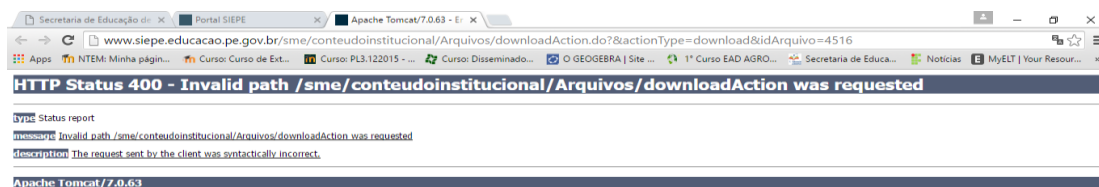
Eu entendo que deveria haver essa cobrança não só de Português e Matemática, por que acho que às vezes gera até uma acomodação, não é que eles não façam o serviço com qualidade, nós trabalhamos com seres humanos (P7).

Eu acho que qualidade significa acesso, mas a garantia ou pelo menos assegurar o direito à permanência com qualidade nas aulas não só de Português, não só de Matemática, em todos. Por que se eu for apenas priorizar apenas Português e Matemática eu vou criar um atrito grande dentro da escola, um conflito grande, eu vou criar uma lacuna que eu não vou conseguir recuperar. Qualidade pra mim vai muito além de avaliar Português e Matemática (C2).

Outro elemento importante de se considerar é que o trabalho realizado nas escolas, especialmente nas EREM's, é monitorado bem de perto. O Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE é uma das ferramentas de controle que a Secretaria de Educação dispõe. Também conhecido como Portal Educação em Rede, o SIEPE é sistema online de monitoramento onde é possível acessar as grades de horários de cada turma de qualquer escola, ou seja, sabe-se em que escola, turma e disciplina determinado professor está ministrando aula naquele momento.

No SIEPE também encontramos informações acerca das diversas políticas educacionais existentes no Estado e por isso esse portal é uma das nossas principais fontes de pesquisa. No entanto, apenas informações simples conseguimos encontrar, os documentos e leis, por exemplo, não estão disponíveis ou seus respectivos links nos direcionam para a página inicial do portal, ou páginas inexistentes ou, ainda, desatualizadas. Na imagem abaixo tentamos acessar um documento referente ao Programa de Modernização da Gestão e encontramos esse erro.

Figura 4. Portal Educação em Rede (Erro na página).



Fonte: do autor

Os professores entrevistados apontam que o trabalho deles tem aumentado com o SIEPE, especialmente nas escolas que não tem acesso à internet ou têm acesso limitado.

Nesses casos, eles precisam preencher as diversas informações solicitadas no papel, como frequência e planejamento de aula, e em outro momento lançar as mesmas informações no sistema online.

Além dessa responsabilização lançada aos professores, temos outro viés da situação, que se refere ao estreitamento curricular, uma vez que o foco dado às disciplinas de Português e Matemática acaba marginalizando as demais disciplinas.

5.6. Estreitamento Curricular e Fraudes

A ênfase dada as disciplinas avaliadas externamente deixam margem para o estreitamento curricular, que pode trazer consequências negativas ao processo de ensino e aprendizagem, como colocado por uma das coordenadoras entrevistadas a marginalização das demais disciplinas é uma dessas consequências:

O grau de dificuldade é maior, então eu acho que é um peso exagerado que se coloca para os dois componentes e principalmente para os dois profissionais, e aí você marginaliza as outras disciplinas. Muitas vezes você vê as disciplinas de Humanas como sendo aquelas disciplinas que estão ali por estar, como se elas não tivessem significado. Então eu acho que isso precisa ser urgentemente revisto, por que é uma responsabilidade que você transfere (C2).

Além disso, uma das estratégias mais citadas pelos entrevistados para a melhoria dos resultados, foi o reforço escolar, dentro e fora da sala de aula, apenas nas disciplinas de Português e Matemática, e com foco nas avaliações externas.

Esse questionamento que fizemos aos entrevistados sobre as estratégias que o Estado adota para a melhoria dos resultados educacionais, especialmente o IDEPE e IDEB, é um ponto interessante porque Pernambuco tem crescido muito em relação aos resultados dos índices educacionais. Nosso objetivo era apreender os elementos que contribuem para o aumento desse índice e em que medida podemos afirmar que são elementos que representam a realidade da escola.

O GA destaca que antes de tudo é realizado um grande encontro onde o professor pode conhecer melhor a avaliação externa, esse evento é realizado no final do ano, no qual, os resultados das avaliações são apresentados e são trabalhadas concepções de avaliação externa “atualizadas”. Além desse grande evento, um curso online sobre apropriação dos resultados da avaliação externa é oferecido para a GRE, as escolas e professores. Em 2014 essas vagas foram estendidas para a rede municipal. O curso é

ofertado pelo CAED/UFJF, Universidade que presta consultoria sobre avaliação para a SEE/PE, segundo Marinaldo.

Outra estratégia muito citada pelos entrevistados foi a formação continuada. Os gestores, coordenadores e professores, inclusive, consideram que ainda são poucas as formações, deveria haver mais formação continuada, desde que não fosse apenas de Português e Matemática, como ocorre atualmente. Até porque, fazendo uma pesquisa simples nas grades de horários disponíveis no Portal Educação em Rede notamos que temos ainda professores ministrando disciplinas em áreas diversas de sua formação, especialmente áreas de Química, Física e Biologia. Então, a formação continuada seria, neste contexto, um espaço imprescindível para esse profissional se aperfeiçoar e, assim, poder apresentar uma aula com mais qualidade. A G3 destaca, inclusive, que o fato das formações serem voltadas apenas para duas disciplinas pontuais leva o aluno a desvalorizar as demais disciplinas.

A GR acrescenta, além da formação, o monitoramento como uma estratégia forte para a melhoria dos resultados. Ela ainda destaca que os professores estão sempre em formação, seja na GRE, seja na escola. As formações (de Português e Matemática) já são parte do calendário escolar do Estado e estavam ocorrendo quinzenalmente, nas quintas (Português) e nas terças (Matemática). Esses encontros contam como “aula atividade”, nesses dias os professores não têm atividade em sala de aula.

As formações que ocorrem para os professores de Português e Matemática são ministradas por professores formadores que trabalham na GRE e são planejadas de acordo com as dificuldades percebidas pelos resultados dos estudantes, destaca a GR.

A gente tem aqui professores formadores que estão sempre estudando e pesquisando sobre os currículos, sobre as avaliações externas e também estudando o resultado do nosso estudante, quais os descritores que está sendo menos atingido, onde apresenta maior dificuldade, essa dificuldade vem do aluno ou do repasse do professor. A partir das dificuldades, dos descritores que não estão sendo menos alcançados é montada a formação aqui na gerência (GR).

A G1 afirma que a evolução sentida nos dois últimos anos é reflexo do trabalho de intervenção que vem sendo realizado na escola, além de reuniões periódicas com os professores de Português e Matemática, como forma de monitorar de perto o trabalho realizado.

Então essas intervenções periódicas foram melhorando. Primeira coisa que fazemos quando eles chegam, uma prova diagnóstica, né, e a gente escolhe os descritores assim e monta mais ou menos

como uma prova de avaliação a partir daí nós vemos que descritores eles apresentaram mais dificuldade, mesmo estando no primeiro como entrada e aí vamos trabalhando, quando for no segundo ano eles vão fazer novamente no início do ano e no terceiro também (G1).

A G2 aponta reuniões de planejamento com gestores, professores, estudantes e família como estratégias que a escola promove para a melhoria dos resultados, além das, já citadas, formações para os professores das disciplinas que são avaliadas no SAEPE (Língua Portuguesa e Matemática). Além disso, aponta que são realizadas aulas extras de reforço para os estudantes considerados “prioritários”, ou seja, com baixo rendimento em cada bimestre letivo. A G3 afirma que, em sua escola, a sexta-feira à tarde é reservada para trabalhar e desenvolver projetos de intervenção, aulões e reforço. De fato, grande parte dos entrevistados nas escolas coloca o reforço como estratégia utilizada e destacam o seu impacto, como percebe-se no trecho abaixo.

Aqui na escola a gente faz reforço, né, eles têm um reforço à tarde. E a gente prepara aqui pra escola e pra esta prova [externa]. Ano passado mesmo eu tinha três nonos anos, eu preparei tanto os meninos que aqui no Agreste a gente ficou em primeiro. O nono só estuda pela manhã, aí a tarde nas terças e quintas tem o reforço de Português e Matemática. Pra os 3º anos a gente tem os aulões que estavam acontecendo toda sexta (P2).

Além do reforço e dos aulões, ainda têm os simulados. As coordenadoras colocaram que em 2015 a própria GRE orientou que fosse realizada uma prova com todos os descritores e foram analisados os descritores que os estudantes apresentaram mais dificuldades, assim os professores passaram a trabalhar a partir desses descritores.

A C2 apresenta um grande diferencial de sua escola, que foi confirmado pelos professores entrevistados, que é um acompanhamento dos estudantes em todas as disciplinas, e não apenas aquelas avaliadas no SAEPE. O senso de coletividade e diálogo entre professores, coordenação e gestão também chama a atenção no seu relato.

Bimestralmente eu tenho que fazer todo o apanhado de alunos abaixo da média, ou seja, aqueles que não atingiram a média seis, quantifico e a partir daí a gente senta, a gente faz a avaliação junto com os professores, todas as áreas e todas as turmas do 1º ao 3º ano. Então bimestralmente é feito este trabalho, que chamamos de perfil de desempenho e nesse perfil de desempenho eu não apenas apresento apenas o quantitativo, mas a gente discute no momento seguinte para o grande grupo como está o desempenho. Então você faz o levantamento da turma, você faz o levantamento do componente curricular, e você faz o questionamento para cada professor, o porquê daquele

rendimento, quais os fatores internos, quais externos que contribuem para esse baixo rendimento e cada um é dado a opção para que eles façam suas intervenções. Dizer que você garante isso, infelizmente a gente não tem como, aí já seria um autoritarismo. Desde que eu cheguei aqui na escola, é, no primeiro ano foram inúmeras, inúmeras reuniões lá no programa [PEI] e a orientação sempre foi essa, a gente recebia as planilhas, a gente começava a trabalhar isso, então isso foi assim muito forte. Hoje praticamente nós não temos mais esses encontros, essas reuniões fora, mas dentro da escola nós continuamos com esta postura, de investigar e procurar sanar ou minimizar essas situações (C2).

Embora a C2 reconheça a importância dos simulados e aulões, destaca que os professores não são muito a favor dessas ações. Para ela, os professores têm um sentimento de que estão “adestrando” seus alunos para fazer avaliação externa. E, de fato, o relato dos professores demonstra uma ideia de que estão “treinando” seus alunos e esse treinar é considerado uma fraude por eles. E não somente isso. O P1 destaca outras intervenções realizadas na escola.

Por exemplo, escolas às vezes elas teriam um número grande de alunos reprovados elas têm um certo incentivo para que minimize esse número de reprovados, ou tem-se um trabalho de transferir, fazer uma transferência acima do convencional pra diminuir, ou seja, aquele resultado vai aparecer bom, mas não condiz como a realidade (P1).

Os projetos de intervenção, já citados, são de responsabilidade de cada professor, eles que escolhem o tema proposto e colocam em prática. No entanto, relatos de alguns professores denunciam que esses projetos não estão acontecendo, ou não acontecem como deveriam.

Esse projeto não é nos dado condição nenhuma, é um reforço, vem com o Programa Dinheiro Direto na Escola, só que esse dinheiro a gente não tem visto, as condições muito difíceis, vai fazer qualquer coisa ali e pronto (P3).

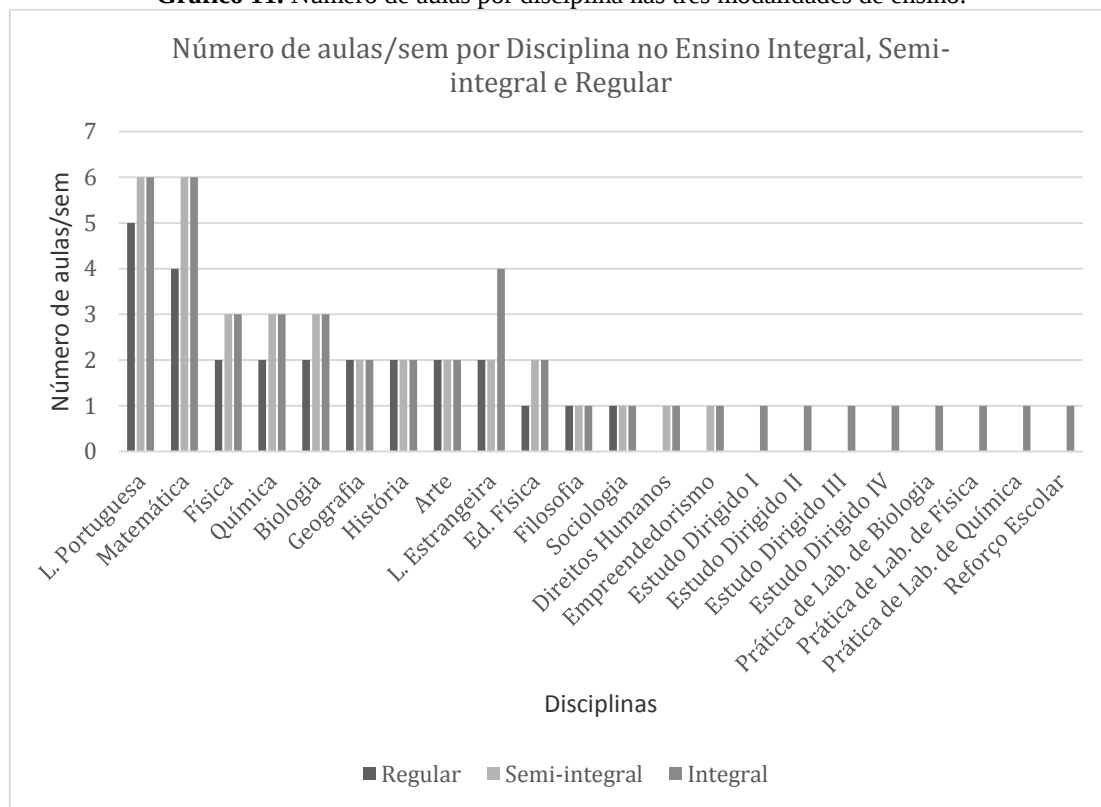
A gente tem projeto, só que não funciona muito, por que cada professor fica com uma turma. Então a gente já tá sobrecarregado e ainda tem que levar um projeto. São as duas últimas aulas, por exemplo, já estão o dia inteiro na escola, querem ir embora, não querem nem olhar na nossa cara (P4).

A P4 em seu relato ainda aponta que as aulas só funcionam de manhã, as aulas da tarde não funcionam praticamente nenhuma, isso porque os professores e alunos não têm mais ânimo para tal, uma vez que as aulas são regulares nos dois turnos. Ou seja, a proposta de uma educação “integral” não acontece na prática. A concepção de uma

formação do sujeito em sua integralidade é ferida ao ponto em que não são oferecidas sequer atividades/disciplinas diversificadas, mas apenas as regulares.

Confirmamos isso, inclusive, através da análise das grades de horários que são expostas no SIEPE, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 11. Número de aulas por disciplina nas três modalidades de ensino.



Fonte: do autor

De acordo com a tabela, e os relatos dos professores, percebemos que o que ocorreu foi um aumento considerável na carga horária das disciplinas. Novas disciplinas foram inseridas, no entanto grande parte delas são usadas apenas como reforço ou treinamento para as avaliações. Do ensino médio regular para o semi-integral foram incluídas apenas duas disciplinas (Direitos Humanos e Empreendedorismo) e houve aumento na carga horária das disciplinas da área de exatas (Matemática, Física, Química e Biologia), Português e Educação Física. Do semi-integral para o integral as disciplinas de Português e Matemática novamente tiveram aumento na carga horária, fora incluída mais uma disciplina de Língua Estrangeira, Estudo Dirigido (I, II, III e IV), Prática de Laboratório para as disciplinas de Física, Química e Biologia, além da disciplina de Reforço Escolar.

Além disso, algumas das disciplinas inseridas ainda geram um certo desconforto nos professores, pois não foram preparados para ministrar tais disciplinas, como Empreendedorismo, Direitos humanos e Estudo Dirigido.

Na figura abaixo temos o recorte do quadro de horários de uma turma do 1º ano funcionando em regime semi-integral.

Figura 5. Quadro de horários (jornada semi-integral).

QUADRO DE HORÁRIOS					
Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:30 a 08:20	LPO	GEO	QUI	FIL	LES
08:20 a 09:10	LPO	BIO	QUI	EPE	EFI
09:10 a 10:00	LES	LPO	HIS	FIS	MAT
10:20 a 11:10	MAT	LPO	MAT	FIS	MAT
11:10 a 12:00	MAT	QUI	MAT	SOC	ART
13:00 a 13:50	GEO		HIS		
13:50 a 14:40	DHM		EFI		
14:40 a 15:30	BIO		FIS		
15:50 a 16:40	BIO		LPO		
16:40 a 17:30	ART		LPO		

Fonte: SIEPE

Percebe-se que eles têm as tardes das terças, quintas e sextas livres. Mas, como registrado por algumas escolas, são exatamente nessas tardes que os alunos participam dos reforços e aulas-extras, ampliando assim, ainda mais, seu tempo na escola. Existe assim, um grande esforço por parte da escola em treinar os alunos para as avaliações externas, esse treinamento é iniciado desde o 1º ano do Ensino Médio, são 3 anos de preparação, destaca o P6.

De forma resumida, podemos afirmar que temos na rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco o que seria uma versão mais aprofundada da “ampliação para menos” de Algebaile (2009). O que nos leva a fazer essa afirmação são os elementos seguintes constatados nessa pesquisa: ampliou-se o número de escolas estaduais, no entanto, negou-se o acesso de parte dos alunos a essas escolas (exclusão, segregação);

ampliou-se o número de disciplinas do currículo, mas não ofertaram formação para os professores nessas áreas acrescidas (precarização curricular); ampliou-se a carga horária de algumas disciplinas, no entanto, as demais foram marginalizadas (estreitamento curricular); ampliou-se o tempo na escola e, conseqüentemente, precarizou-se as condições estruturais no atendimento aos alunos e professores (precarização e intensificação do ensino e do trabalho docente).

A ampliação do número de EREM's e, conseqüentemente, a ideia de uma universalização do ensino no Estado também merece reflexão, uma vez que as EREM's dividem-se em regimes integrais e semi-integrais e cada uma delas têm critérios diferentes para seu funcionamento. Via de regra, as escolas de tempo integral oferecerem melhores condições de ensino e trabalho, se comparadas com as escolas que funcionam em regime semi-integral. Como discutido por Moraes (2013) o espaço em si não foi melhorado nas escolas semi-integrais, então passa-se a ideia de uma universalização no ensino, diante do aumento das EREM's, sem necessariamente verificar que nem todas as escolas oferecem condições igualitárias de atendimento. Além disso, Moraes (2013) e Benittes (2014) apontam ainda que a expansão das EREM's no Estado de Pernambuco abriu margem para que estas fossem intensamente utilizadas para outros fins, que não os educacionais, o que precariza ainda mais as condições de acesso e permanência dos alunos a essas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar uma compreensão para o problema colocado na nossa pesquisa a partir do nosso objetivo geral de avaliar o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, chegamos a uma confirmação das nossas hipóteses iniciais e a uma série de outras conclusões que apresentaremos aqui.

Tão logo inicia o mandato Campos, o Estado engata em um rápido processo de crescimento, em decorrência, especialmente, dos recursos que chegam ao Estado advindos de investimentos do setor público e privado, a partir da implantação do novo modelo de gestão focado em resultados – o Programa de Modernização da Gestão Pública – implantado nas áreas de Saúde, Educação e Segurança, sendo considerado o marco inicial do mandato desse Governo, em termos de gestão.

Quando Eduardo Campos assumiu o Governo, Pernambuco estava entre os últimos lugares no ranking do IDEB e, segundo ele, essa foi uma das motivações para a reforma da gestão que foi implementada já no primeiro ano do seu mandato e os resultados alcançados pelo programa vieram rápido. Em relação ao IDEB, entre 2007 e 2011, Pernambuco registrou um crescimento de 14,8% no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este número é mais de duas vezes superior à média nacional de 6,2%. Em 2013, Pernambuco sobe 12 posições e se coloca em 4º no ranking nacional do IDEB. Dentre os 4 eixos de ações desenvolvidas pelo governo no âmbito educacional, as que ganharam maior destaque foram aquelas voltadas para a gestão (mais especificamente, infraestrutura, currículo e quadro de pessoal), avaliação, monitoramento e política de incentivos através do pagamento de bônus aos servidores. Essas ações tiveram apoio de parcerias com o setor público e privado, com convênio firmado com o Movimento Brasil Competitivo (MBC), de Brasília/DF, e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) de Minas Gerais, ambos representados por grandes nomes do setor empresarial.

As alianças firmadas pelo Governo do Estado com o Banco Mundial e o setor empresarial privado expressam que a qualidade buscada pelo Estado se pauta, sobretudo, no conceito de qualidade total (ALVES, 1999; DEMO, 2001; 2013; FRIGOTTO, 2013; SAVIANI, 2014;), advindo no setor empresarial e que envolve os preceitos de racionalidade, eficiência e produtividade nas ações desenvolvidas. A ideia-força por trás é que o setor público é responsável pelas constantes crises e que o mercado e o privado

garantem a eficiência, qualidade e equidade buscadas. Daí surge a tese do Estado mínimo, que ganha força total dentro da lógica neoliberal que prega uma educação voltada para as leis de mercado.

No contexto educacional esse projeto impulsiona uma gestão gerencialista, que prioriza uma educação voltada para a formação de capital humano, na perspectiva de Frigotto (2013), diante da necessidade da conquista e manutenção do status de empregabilidade, via acumulação flexível, em um cenário econômico mundial hegemônico marcado pela competitividade.

Nesse sentido, no contexto escolar de Pernambuco, nos níveis fundamental e médio, existe uma maior ênfase nas disciplinas básicas do currículo, quais sejam Português e Matemática, que são aquelas avaliadas pelos testes em larga escala em nível nacional e estadual. Esse foco, é considerado exagerado, e sem fundamento pedagógico, pelos profissionais da escola, além de gerar grande desconforto entre eles. Pois, se por um lado, existe uma maior cobrança dos professores dessas duas disciplinas, com aumento da carga horária e acréscimos de reforço; por outro lado, as demais disciplinas tendem a ser marginalizadas com a diminuição da carga horária e a falta de interesse dos alunos. Desenvolvendo assim, o processo de estreitamento curricular discutido em Freitas (2012b). O que ainda intensifica esse estreitamento curricular é que, na prática da sala de aula, as disciplinas de Português e Matemática são quase que em sua totalidade orientadas pelos descritores e matrizes de referência do SAEPE que, segundo os professores, propõem um ensino propedêutico, nivelando “por baixo” os conhecimentos dos estudantes.

Mais especificamente em relação ao currículo do ensino médio das escolas de referência, reforçando a ênfase dada nas disciplinas do currículo básico, percebemos que do ensino médio regular para o semi-integral foram incluídas apenas duas disciplinas (Direitos Humanos e Empreendedorismo) e houve aumento na carga horária das disciplinas da área de exatas (Matemática, Física, Química e Biologia), Português, que são aquelas com mais peso nos exames de acesso ao ensino superior, e Educação Física. Do semi-integral para o integral as disciplinas de Português e Matemática novamente tiveram aumento na carga horária, fora incluída mais uma disciplina de Língua Estrangeira, Estudo Dirigido (I, II, III e IV), Prática de Laboratório para as disciplinas de Física, Química e Biologia, além da disciplina de Reforço Escolar.

Vale ressaltar que, de acordo com os professores entrevistados, não foram ofertadas formações específicas para as novas disciplinas incluídas no currículo e, além

disso, alguns professores são enfáticos ao afirmar que não existe currículo diversificado no ensino médio integral, é regular de manhã e regular à tarde. Eles se referem às disciplinas de Estudo Dirigido que passam a ocorrer como um reforço das aulas regulares e as Práticas de Laboratório que, muitas vezes, não acontecem ou são realizadas na sala de aula regular.

Em relação às disciplinas de Prática de Laboratório o que nos chamou atenção ao analisar os quadros de horários da rede estadual é que não há Prática de Laboratório para a disciplina de Matemática. São inúmeras as publicações na área de Educação Matemática e Ensino de Matemática que discutem a importância, os limites e possibilidades do laboratório de prática e ensino de matemática nas escolas. O fato mais sério nessa questão é que o governo as Escolas de Referência do Estado receberam laboratórios completos de Ciências. O próprio governo afirma que uma das prioridades de sua gestão na área educacional foi a infraestrutura, destacando a implantação de laboratórios de Informática, Ciências e Matemática (PERNAMBUCO, 2008d), no entanto, encontramos apenas laboratórios de Ciências (Química, Física e Biologia). Não seria esse fato uma afirmativa de que o que está em xeque na educação no Estado são apenas os resultados de testes em detrimento do significativo aprendizado do aluno?

A proposta curricular em questão é, por consequência, amplamente contraditória à concepção de educação integral, que propõe uma formação omnilateral e interdimensional do sujeito – uma formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Em Pernambuco (2015b) temos que “a educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. No entanto, o que notamos é uma ausência de disciplinas que privilegiam elementos mais básicos envolvidos nas dimensões citadas como cultura, esporte e lazer, mesmo o Estado afirmando que “a escola de tempo integral busca a ampliação do universo de experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas dos estudantes” (PERNAMBUCO, 2015b). Uma busca que aparentemente ainda chegou a ponto algum na realidade escolar atual.

Diante disso, entendemos que, o aumento da carga horária de estudos não significou uma melhoria na qualidade da educação ofertada aos nossos estudantes em termos de aprendizagem. Na verdade, numa tentativa de garantir um currículo que atenda à necessidade de formar profissionais para o mercado de trabalho, o Governo apostou em uma proposta curricular fundamentada numa pedagogia das competências, com foco num ensino propedêutico de disciplinas do currículo básico, priorizadas nos testes em larga

escala e exames de acesso ao ensino superior, e, inclusive, sem garantir a formação continuada dos profissionais para a atuação nas novas disciplinas inseridas.

Mas, se o aumento da carga horária e a ênfase nas disciplinas de Português e Matemática não melhoraram a aprendizagem dos alunos, por que os índices educacionais do Estado apresentam saltos tão significativos?

Com uma taxa de aprovação em 87,2%, taxa de reprovação em 9,2% e taxa de evasão em 3,5%, e com a fala dos professores entrevistados, fica fácil responder esse questionamento. As escolas têm um papel fundamental, atualmente, que envolve fazer um balanceamento dos elementos fluxo e desempenho para garantir um resultado desejável nos índices educacionais. Temos escolas chegando a uma taxa zero de evasão, com uma porcentagem mínima de reprovação e, conseqüentemente, com uma porcentagem altíssima de aprovação.

Esses dados merecem atenção no sentido de que nem sempre refletem a realidade da escola. Ouvimos relatos que indicam fortemente que existe falseamento de resultados no estado. As fraudes funcionam, nesse contexto, como uma válvula de escape da escola que é pressionada constantemente a melhorar os resultados dos seus índices, principalmente porque esses envolvem recompensas e sanções, através de uma política de responsabilização. O risco que se corre, e se percebe muito claro em Pernambuco, é que dá-se muita ênfase aos índices que se baseiam apenas em fluxo e desempenho, e a escola acaba se afastando de elementos que poderiam promover, de fato, uma educação com mais qualidade.

Em relação ao fluxo escolar, existe uma forte pressão sobre os professores para diminuir as reprovações, especialmente no 3º ano do ensino médio, período o qual a maioria dos alunos estão realizando os exames vestibulares e ENEM. Além disso, temos escolas que criam “transferências fantasmas”, nesses casos o aluno se evade da escola e esta providencia uma transferência para aquele aluno. Note que as transferências não são medidas no fluxo escolar, logo, com essa estratégia, a número de evasões cai e, conseqüentemente, o fluxo melhora, aumentando de forma considerável os índices.

Os programas de correção de fluxo – Se Liga, Acelera, Travessia e EJA – também têm minimizado os resultados negativos no Estado. Mas, por outro lado, no contexto do ensino médio integral, tem-se excluído estudantes, que, sem condições de permanecer em tempo integral na escola evadem.

Mesmo melhorando significativamente as taxas de evasão, sabemos que aqueles alunos evadidos em 2007 provavelmente não voltarão à escola, logo, não são mais

contabilizados no fluxo. Note que esse grande número de abandono de sala de aula deu-se paralelamente a implantação do programa de educação integral, possivelmente são jovens trabalhadores que não podem abandonar os seus respectivos trabalhos. Embora estes pudessem ser transferidos para o EJA em período noturno ou serem transferidos para outra escola que ofertasse o ensino regular, sabemos que na realidade do nosso Estado não teríamos turmas de EJA suficientes para tantos alunos e, além do mais, temos diversas cidades que possuem apenas uma escola da rede estadual de ensino e está é de tempo integral.

Outro segmento excluído do ensino médio integral são os alunos com distorção idade-série. O relato dos entrevistados mostra que esses alunos são “impedidos” de participar do programa desde o momento da matrícula, apenas são aceitos aqueles alunos que já faziam parte do programa em uma série anterior, enquanto aqueles com distorção são “convidados” a matricular-se no segmento EJA. Dessa forma, os alunos considerados “problemáticos” – faltosos, com mal comportamento, distorção idade-série, entre outros – são encaminhados para a EJA. Com isso, as escolas de referência vão cada vez mais afunilando os seus alunos, escolhendo os melhores e garantindo um desempenho satisfatório nas avaliações externas, que aliado ao fluxo melhoram os índices educacionais.

De acordo com notícia veiculada no G1 da Globo, um relatório divulgado pelo UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, mostra que o Brasil tinha 3,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola em 2013, sendo a maior quantidade, quase a metade, de jovens entre 15 e 17 anos. Em Pernambuco, cerca de 200 mil crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estavam fora da escola no mesmo ano.

Em 2007, Pernambuco estava em penúltimo lugar no ranking dos estados em relação à taxa de abandono de escola. No ensino médio, o percentual era de 24%, o que significa que cerca de 80 mil alunos tinham deixado de ir para aula. No ano passado, esse número baixou pra 29 mil e o estado subiu para a quinta colocação, com uma taxa de abandono de 8,4%. O resultado ficou abaixo da média de evasão do nordeste (14%) e do Brasil (10,5%) (G1, 2013).

Recentemente com a divulgação do censo escolar de 2015, o Jornal Diário de Pernambuco noticiou que 3 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora das salas de aula no País, um número que continua elevado se comparado com os resultados do relatório do UNICEF. Também foi destacado na notícia que as matrículas no ensino médio já têm sofrido uma redução desde 2010.

As idade [sic] mais críticas são 4 anos, 690 mil de crianças não são atendidas, e 17 anos, em que 932 mil adolescentes deixaram os estudos. [...] O ensino médio, que já reduzia as matrículas pelo menos desde 2010, teve, desde então,

a maior queda, entre 2014 e 2015, de 2,7%. O número de estudantes passou de 8,3 milhões para 8,1 milhões. (SANT'ANNA, 2016).

As principais causas apontadas na notícia foram a falta de atratividade da escola, a busca por trabalho e a gravidez precoce. No entanto, acreditamos que, no caso específico do Estado de Pernambuco, o Programa de Educação Integral pode ter contribuído significativamente para que houvesse uma exclusão de diversos jovens do ambiente escolar, especialmente nos primeiros anos de sua implantação, deixando de garantir, assim, o direito básico de todos ao acesso e permanência na educação, especialmente para os alunos que trabalham.

No que diz respeito ao desempenho, as principais estratégias de melhoria são o treinamento e o monitoramento. Anualmente, a SEE/PE oferece um curso online sobre avaliação externa e apropriação dos resultados do SAEPE; oferta ainda, quinzenalmente, formação continuada com os professores de Português e Matemática, encontros que, inclusive, já fazem parte do calendário escolar do Estado. Então, esses professores ou estão em formação na gerência ou na escola. Já no âmbito da escola, são promovidos aulões e aulas extras de reforço, para Português e Matemática, além daquelas já previstas na grade de horários. O foco dessas ações – formação continuada, aulões e reforço – são os descritores da matriz de referência do SAEPE. Nota-se na fala dos entrevistados que não existe um interesse pelo IDEB, o que realmente movimenta a escola são as avaliações em nível estadual. Provavelmente, se deve ao fato destas envolverem incentivos financeiros caso tenham os resultados esperados alcançados.

Os professores são convocados para reuniões periódicas, onde são discutidos os resultados dos alunos abaixo da média e é pensado qual será o trabalho de intervenção que poderá ser realizado com esse aluno; os coordenadores pedagógicos são responsáveis por fazer um levantamento dos resultados de cada aluno, a cada bimestre; na sequência apresentam esses dados aos professores, que são questionados sobre os fatores internos e externos que estão contribuindo para aquele resultado negativo do aluno e quais as intervenções que serão realizadas para a melhoria do resultado. Apenas em uma das escolas visitadas esse acompanhamento por unidade é realizado com os professores de todas as disciplinas, nas demais, apenas para os professores de Português e Matemática.

Além desse monitoramento realizado na escola, os professores ainda têm o trabalho de preenchimento online dos diários de frequência e planejamento de aulas. Como existe precariedade na internet ofertada nas escolas, os professores acabam realizando dois trabalhos, um manual (na escola) e o online (em casa).

Dessa forma, o que se percebe é uma pressão sobre os professores diante do desempenho dos alunos, os professores são cobrados, inclusive, por elementos que não tangem à sua responsabilidade, como fatores externos à sala de aula e que podem interferir no desempenho. Todo esse trabalho desenvolvido pelo professor vem intensificando o seu trabalho com o aumento das tarefas que são atribuídas à eles. Também temos diversos casos de adoecimentos devido ao trabalho (depressão, Síndrome de Burnot, LER, entre outros).

De uma forma geral, falta transparência em relação às políticas que são implantadas no Estado, uma vez que que nenhum dos envolvidos no processo educacional sabe quais metas precisam ser alcançadas e essas também não são especificadas no termo de compromisso, tão pouco sabem quais os cálculos que geram os resultados do IDEPE e do BDE, o que gera grande ansiedade e insatisfação a cada ano na espera do resultado do bônus. Nem mesmo encontramos documentos que orientem essas políticas, documentos que deveriam ser disponibilizados publicamente para toda a sociedade.

Também não parece haver diálogo entre SEE e escolas no sentido de ouvir a avaliação dos professores sobre as políticas implantadas no Estado. Dessa maneira, os professores se sentem ignorados, desmotivados, cansados de tanto lutar, falar e não serem ouvidos. Em contraposição, são pressionados a correr atrás de um objetivo que não reflete a realidade da escola e não melhora a qualidade da educação. Para eles, a Escola de Referência é apenas um nome, uma denominação, usada pelo Governo como marketing, mas que na realidade não são ofertadas condições mínimas de trabalho. Essa forma de fazer a educação no Estado se mostra na contramão de uma proposta de gestão e educação participativa e democrática.

Podemos concluir assim, que grande parte dos resultados alcançados nos índices educacionais do Estado de Pernambuco se deve às Escolas de Referência em Ensino Médio e Técnicas, que somam mais de 52% das matrículas, que a partir de uma política de incentivos, um forte acompanhamento e monitoramento dos professores e a promoção de uma pedagogia da exclusão, mantem-se como escolas de excelência, atingindo gloriosamente os resultados esperados pelo Governo. No entanto, esses resultados se tratam apenas de um número, que não reflete a real situação das escolas e o desenvolvimento do trabalho realizado pelos seus profissionais.

No chão da escola a realidade se expressa de uma forma que chega a ser cruel com os profissionais ali inseridos. Num contexto de busca por uma qualidade total, regida pelas leis de mercado, implanta-se no Estado uma política de responsabilização que vem

gerando, entre outras intempéries, intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular, precarização no processo de ensino e aprendizagem dos jovens pernambucanos e a descaracterização da função social da escola, excluindo qualquer possibilidade de promoção de uma educação de qualidade, uma vez que a metodologia de avaliação utilizada não consegue abarcar os diversos fatores extra e intraescolares que permeiam o processo educacional nessas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovani. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. Práxis: Londrina, PR, 1999.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba; NÓBREGA, Cristiane Liberato da. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. **RBPAE** - v. 29, n.32, p. 525-536, set/dez. 2013.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez., 2011.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia para avaliação de políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001. 96 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. A Política De Ensino Médio No Estado De Pernambuco: Um Protótipo De Gestão Da Educação Em Tempo Integral. **(Dissertação de Mestrado)**. UFPE, Caruaru – PE, 2014.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de Avaliação Educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p.

BONAMINO, Alicia Catalano; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, São Paulo, Nov. 1999. < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>> Acesso em mar. de 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 jun. 2007, p. 7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Aneb e Anresc (Prova Brasil)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CABRAL NETO, Antônio Cabral et. al. **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CABRAL, Danilo. Introdução – Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação. In.: PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação**, Recife, PE, 2008.

CAMINI, Lucia. **Política e Gestão Educacional Brasileira**: Uma análise do Plano de desenvolvimento da Educação/Plano Metas Compromisso Todos pela Educação (2007 – 2009). 1ª ed. Outras Expressões: São Paulo, 2013.

CAMPOS, Eduardo H. A. Introdução – Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação. In.: PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação**, Recife, PE, 2008.

CARVALHO, Sonia Nahas de. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 185-197, jul./dez. 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271 -296, set./dez. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: Avanços e Novos Desafios. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista categorias e leis da dialética**. Alfa-omega, 1982.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, v. 5, p. 7-28, 2001.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Aprendizagens e Desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista do Serviço Público – RSP**, Ano 52, Número 4, Out-Dez 2001.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez, Autores Associados, 1985.

DANTAS, Éder. Políticas Educacionais e Gestão de Resultados: Os Casos do Governo de Pernambuco e da Prefeitura de João Pessoa. **Anais da ANPAE**, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Editora: São Paulo, 1996.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 6 ed. Papirus: Campinas, São Paulo, 2001.

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 02, p. 11-25, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago., 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. MEC/INEP, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, 2001.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS**, Vol. 20 nº. 59 outubro/2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Idéias, Conhecimento e Políticas Públicas – Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – V. 18, Nº. 51**, 2003.

FARIA, José Henrique de. **O Materialismo Histórico e os Estudos Organizacionais**.

FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola; SCAFF, Elisângela Alves da S.; DE OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 29, n.2, p. 327-345, mai./ago. 2013.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, v. 1, p. 213-238, 2009.

FERRAZ, Cláudio; BRUNS, Barbara. Incentivando a Qualidade: Avaliando os Efeitos de um Bônus por Desempenho na Educação. **Workshop Avaliação de Impacto-SIEF**, Rio de Janeiro, Abril, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. A esquizofrenia educacional dos reformadores. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, postado em 18/01/2015.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. CLACSO: GT condena PISA. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, postado em 30/08/2014.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. PISA sob ataque. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, postado em 17/12/2013.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. PISA: pesquisadores ao redor do mundo reagem ao teste. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, postado em 13/05/2014.

- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. – 11ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, 28 (100), 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. **Comunicación presentada en el 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro, Brasil, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de Responsabilização: Entre a falta de Evidência e a Ética. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de... [et. al.]. **Avaliação Educacional – Caminhando pela Contramão**. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais).
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In.: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GARCIA, Ronaldo Coutinho. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 23, p. 7-70, jan./jun. 2001.
- GENTILI, P. (org.). **Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 5ª ed. – Petrópolis – RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 21 ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.
- GÓMEZ, José María. Globalização da política – Mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, P. (org.). **Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 5ª ed. – Petrópolis – RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17ª ed. Edições Loyola: São Paulo, 2008.
- IANNI, Octavio. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 37, p. 33-41, 1998.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, v. 4, n. 6, 2008.

IANNI, Octavio. **Globalização e Neoliberalismo**. São Paulo em Perspectiva, 12(2) 1998.

JANELA AFONSO, Almerindo. Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Edição de Centros de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. 1ª ed. – 1ª reimp. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1999.

JANELA AFONSO, Almerindo. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no75, Agosto/2001.

JESUS E SILVA, Ana Maria Clementino. Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral: Um Estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. **Dissertação de Mestrado**, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. In: LUCENA, Carlos. **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In.: OLIVEIRA, Dalila A.; FERREIRA, Eliza B. (Orgs). **Crise da Escola e Políticas Educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital – Rumo a uma teoria da transição**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Boitempo Editorial: São Paulo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 21 ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MORAIS, Edima Verônica de. Utilizações Das Escolas De Referência Em Ensino Médio Pelo Governo do Estado De Pernambuco: Uma análise do Programa de Educação Integral. **(Dissertação de Mestrado)**. UFPE, Caruaru – PE, 2013.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 21 ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

O Brasil tem de mudar para não ficar para trás. Entrevista concedida por Jorge Gerdaub à **REVISTA ÉPOCA**, 03 de dezembro, 2013. Disponível em: <
<http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2013/12/bjorge-gerdaub-o-brasil-tem-de-mudar-para-nao-ficar-para-tras.html>> Acesso em: mar. de 2014.

PE sobe 12 posições no IDEB e tem maior crescimento no ensino médio. **FOLHA DE SÃO PAULO**, São Paulo, 05 de Setembro, 2014. Disponível em: <

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/09/1511806-pe-sobe-12-posicoes-no-ideb-e-tem-maior-crescimento-no-ensino-medio.shtml>> Acesso em: mar. de 2015.

PE tem 200 mil jovens entre 4 e 17 anos fora da escola, aponta relatório. **G1 (GLOBO)**, 19 de nov. de 2013. Disponível em <<http://g1.globo.com/pe/educacao/2013/11/pe-tem-200-mil-jovens-entre-4-e-17-anos-fora-da-escola-aponta-relatorio.html>> Acesso em: dez. de 2015.

PEREIRA, Margareth Conceição; CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. Algumas Implicações das Avaliações Externas no Trabalho Docente. In: CALDERANO, M. da A.; BARBACOV, L. J.; PEREIRA, M. C. (Orgs.). **O que o IDEB não conta? Processos e Resultados Alcançados pela Escola Básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

PEREIRA, Pamela Ranielle da Silva. Trabalho Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco em São Caetano e Tacaimbó. **(Relatório de Pesquisa PIBIC/UFPE/CAA)**. Caruaru – PE, 2014.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008**: Regulamenta a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: jan. de 2015.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Decreto nº 33.711, de 28 de julho de 2009**: Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional – BDE, e dá outras providências. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: jan. de 2015.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei nº 13.273, de 05 de Julho de 2007**: Lei de Responsabilidade Educacional. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: out. de 2015.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008**: Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: jan. de 2015.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei nº 13.696, de 18 de dezembro de 2008**: Altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: jan. de 2015.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei Nº 14.602, de 21 de Março de 2012**: Dispõe sobre a divulgação do IDEB nas escolas públicas da rede estadual de ensino. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: out. de 2015.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei nº 15.362, de 2 de setembro de 2014:** Alterações na Lei nº 13.273, de 05 de Julho de 2007 de Responsabilidade Educacional. In: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: out. de 2015.

PERNAMBUCO, Secretaria de educação de. Prêmio Anual de Gestão por Resultados. **Publicação em Rede Social (Facebook)**, acesso em dez. de 2015.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Educação Integral.** Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: ago. 2015.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco.** Sistema de Informações da Educação Pernambuco (SIEPE). Disponível em <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: nov. de 2014.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação**, Recife, PE, 2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Relatório 2014 – Lei de Responsabilidade Educacional.** SEE/PE, Recife, PE, 2014.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco.** Sistema de Informações da Educação Pernambuco (SIEPE). Disponível em <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: nov. de 2014.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Termo de Compromisso.** Disponível em <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: nov. de 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In.: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface — **Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

RAMOS, Marise N. O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema educacional americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Denise da Silva. Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo. **Dissertação de Mestrado em Educação** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP [s.n.], 2008.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Censo Escolar: 3 milhões de alunos entre 4 e 17 anos estão fora da escola. **DIÁRIO DE PERNAMBUCO**, 27 de março de 2016. Disponível em <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2016/03/27/interna_brasil,635060/censo-escolar-3-milhoes-de-alunos-entre-4-e-17-anos-estao-fora-da-esc.shtml>. Acesso em: mar. de 2016.

SANTIAGO, Frederico M. L. Educação e Desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. **(Dissertação de Mestrado)**. UFPE, Caruaru – PE, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SETÚBAL, Maria Alice. Quando a escola pública é desejada pela classe média? **OUL EDUCACÃO**, 08 de março, 2016. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/colunas/maria-alice-setubal/2016/03/08/quando-a-escola-publica-e-desejada-pela-classe-media.htm>> Acesso em: mar. de 2016.

SILVA, Dyovany Otaviano. Avaliação da Implementação do Programa De Educação Integral Da Rede Estadual De Pernambuco – analisando as alterações no ensino de Química. **(Relatório de Pesquisa PIBIC/UFPE/CAA)**. Caruaru – PE, 2015.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. O Programa de Modernização da Gestão Pública: Uma Análise da Política de Responsabilização Educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007 – 2011). **(Dissertação de Mestrado)**, UFPB, João Pessoa – PB, 2013.

SILVA, Jamerson A. de A. da. Educação Integral no Contexto da Intersetorialidade: Avaliando o Programa Mais Educação em Pernambuco. **(Relatório de Pesquisa)**, UFPE, MCTI/ CNPq/ MEC/CAPES, 2012.

SILVA, Jamerson A. de A. da. Jovens e Educação Integral no Ensino Médio – Analisando Programas em Implementação no Estado de Pernambuco a partir do Novo Ordenamento Legal do Estado Brasileiro. **(Relatório de Pesquisa)**, UFPE, MCTI/ CNPq/ MEC/CAPES, 2014.

SILVA, Katharine N. P. Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio. **(Relatório de Pesquisa)**, UFPE, FACEPE, 2015.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. *Accountability* e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> acesso em: mar. de 2015.

SILVA, Vanessa Cardoso da. Escolas de referência em ensino médio no estado de Pernambuco e trabalho docente na cidade de Vitória de Santo Antão. **(Relatório de Pesquisa PIBIC/UFPE/CAA)**. Caruaru – PE, 2014.

TORRES, Ana Carla Campos. Trabalho Docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco – analisando a experiência na cidade de Caruaru. **(Relatório de Pesquisa PIBIC/UFPE/CAA)**. Caruaru – PE, 2015.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção estudos culturais em educação).

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro 42(3):529-50, maio/Jun. 2008.

VIÇOTI, Maria Aparecida da Silva. A Política Educacional Da Secretaria De Estado Da Educação De São Paulo No Período De 1999 A 2002: Possibilidades E Limites Da Autonomia Da Escola Pública. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

WELLER, Jürgen (Editor). O novo cenário laboral latino-americano: Regulação, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho. **Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)** – Colección Documentos de proyectos, 2009.

WITMANN, Lauro Carlos et. al. **Conselho Escolar como espaço de formação humana**: círculo de cultura e qualidade da educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

ZÁKIA SOUSA, Sandra; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas Políticas Educacionais Atuais Reitera Desigualdades. **Revista Adusp** (Dossiê Educação), Janeiro de 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA GERENTE DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

1. Quais são suas atribuições como gerente de monitoramento e avaliação? Há quanto tempo ocupa este cargo? Como relaciona a sua formação acadêmica e experiência profissional à realização dessas atividades?
2. Como avalia o processo de avaliação e monitoramento realizado no Brasil? Quais os aspectos positivos e negativos? Qual a relação com o processo de melhoria da qualidade da educação básica?
3. Que estratégias estão sendo utilizadas para melhorar o desempenho do Estado de Pernambuco nas avaliações nacionais? Como avalia essas estratégias?
4. O IDEB, criado em 2007, envolve dois elementos considerados importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações do SAEB. O IDEPE, criado em 2008, utiliza uma metodologia semelhante, envolve o fluxo escolar e as médias de desempenho na avaliação do SAEPE. Na sua opinião a combinação desses dois elementos (fluxo e desempenho) é suficiente para determinar se a escola oferece uma educação de qualidade? Por quê?
5. Existem elementos que não estão sendo considerados para melhorar a educação básica no Estado? Por quê?
6. Como avalia o resultado das escolas no SAEB e SAEPE? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
7. Como avalia o processo de correção de fluxo escolar nas escolas? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
8. Existe uma equipe que organiza e coordena as avaliações externas no Estado?
9. Como é calculado o BDE? Como avalia essa política de incentivo? Qual a relação do mesmo com os resultados do IDEPE e IDEB?
10. A gerência de monitoramento e avaliação tem acesso aos resultados do IDEB por escola para o Ensino Médio? Esses dados são divulgados ao público em geral? Por quê?
11. Como avalia a diferença nos resultados entre o ensino médio e o ensino fundamental quando o assunto é avaliação externa?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA GERENTE REGIONAL DE ENSINO GRE AGRESTE CENTRO NORTE CARUARU

1. Quais são suas atribuições como gerente regional de ensino? Há quanto tempo ocupa este cargo? Como relaciona a sua formação acadêmica e experiência profissional à realização dessas atividades?
2. Como avalia o processo de avaliação e monitoramento realizado no Brasil? Quais os aspectos positivos e negativos? Qual a relação com o processo de melhoria da qualidade da educação básica?
3. Que estratégias estão sendo utilizadas para melhorar o desempenho das escolas desta gerência nas avaliações nacionais e estaduais? Como avalia essas estratégias?
4. O IDEB, criado em 2007, envolve dois elementos considerados importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações do SAEB. O IDEPE, criado em 2008, utiliza uma metodologia semelhante, envolve o fluxo escolar e as médias de desempenho na avaliação do SAEPE. Na sua opinião a combinação desses dois elementos (fluxo e desempenho) é suficiente para determinar se a escola oferece uma educação de qualidade? Por quê?
5. Existem elementos que não estão sendo considerados para melhorar a educação básica no Estado? Por quê?
6. Como avalia o resultado das escolas no SAEB e SAEPE? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
7. Como avalia o processo de correção de fluxo escolar nas escolas? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
8. Existe uma equipe que organiza e coordena as avaliações externas nesta gerência?
9. Como é calculado o BDE? Como avalia essa política de incentivo? Qual a relação do mesmo com os resultados do IDEPE e IDEB?
10. A gerência regional de ensino tem acesso aos resultados do IDEB por escola para o Ensino Médio? Esses dados são divulgados ao público em geral? Por quê?
11. Como avalia a diferença nos resultados entre o ensino médio e o ensino fundamental quando o assunto é avaliação externa?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA TÉCNICOS EDUCACIONAIS

1. Quais são suas atribuições como gerente regional de ensino? Há quanto tempo ocupa este cargo? Como relaciona a sua formação acadêmica e experiência profissional à realização dessas atividades?
2. Como avalia o processo de avaliação e monitoramento realizado no Brasil? Quais os aspectos positivos e negativos? Qual a relação com o processo de melhoria da qualidade da educação básica?
3. Que estratégias estão sendo utilizadas para melhorar o desempenho das escolas desta gerência nas avaliações nacionais e estaduais? Como avalia essas estratégias?
4. O IDEB, criado em 2007, envolve dois elementos considerados importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações do SAEB. O IDEPE, criado em 2008, utiliza uma metodologia semelhante, envolve o fluxo escolar e as médias de desempenho na avaliação do SAEPE. Na sua opinião a combinação desses dois elementos (fluxo e desempenho) é suficiente para determinar se a escola oferece uma educação de qualidade? Por quê?
5. Existem elementos que não estão sendo considerados para melhorar a educação básica no Estado? Por quê?
6. Como avalia o resultado das escolas no SAEB e SAEPE? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
7. Como avalia o processo de correção de fluxo escolar nas escolas? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
8. Existe uma equipe que organiza e coordena as avaliações externas nesta gerência?
9. Como é calculado o BDE? Como avalia essa política de incentivo? Qual a relação do mesmo com os resultados do IDEPE e IDEB?
10. A gerência regional de ensino tem acesso aos resultados do IDEB por escola para o Ensino Médio? Esses dados são divulgados ao público em geral? Por quê?
11. Como avalia a diferença nos resultados entre o ensino médio e o ensino fundamental quando o assunto é avaliação externa?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES DAS ESCOLAS

1. Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e experiência profissional anterior e atual.
2. Quais são suas atribuições como gestor? Há quanto tempo ocupa este cargo? Como relaciona a sua formação acadêmica e experiência profissional à realização dessas atividades?
3. Como avalia o processo de avaliação e monitoramento realizado no Brasil? Quais os aspectos positivos e negativos? Qual a relação com o processo de melhoria da qualidade da educação básica?
4. Que estratégias estão sendo utilizadas para melhorar o desempenho desta escola nas avaliações nacionais e estaduais? Como avalia essas estratégias?
5. O IDEB, criado em 2007, envolve dois elementos considerados importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações do SAEB. O IDEPE, criado em 2008, utiliza uma metodologia semelhante, envolve o fluxo escolar e as médias de desempenho na avaliação do SAEPE. Na sua opinião a combinação desses dois elementos (fluxo e desempenho) é suficiente para determinar se a escola oferece uma educação de qualidade? Por quê?
6. Existem elementos que não estão sendo considerados para melhorar a educação básica no Estado? Por quê?
7. Como avalia o resultado das escolas no SAEB e SAEPE? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
8. Como avalia o processo de correção de fluxo escolar nas escolas? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
9. Existe uma equipe que organiza e coordena as avaliações externas nesta escola?
10. Como é calculado o BDE? Como avalia essa política de incentivo? Qual a relação do mesmo com os resultados do IDEPE e IDEB?
11. A escola tem acesso aos resultados do IDEB por escola para o Ensino Médio? Esses dados são divulgados ao público em geral? Por quê?
12. Como avalia a diferença nos resultados entre o ensino médio e o ensino fundamental quando o assunto é avaliação externa?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1. Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e experiência profissional anterior e atual.
2. Quais são suas atribuições como gestor? Há quanto tempo ocupa este cargo? Como relaciona a sua formação acadêmica e experiência profissional à realização dessas atividades?
3. Como avalia o processo de avaliação e monitoramento realizado no Brasil? Quais os aspectos positivos e negativos? Qual a relação com o processo de melhoria da qualidade da educação básica?
4. Que estratégias estão sendo utilizadas para melhorar o desempenho desta escola nas avaliações nacionais e estaduais? Como avalia essas estratégias?
5. O IDEB, criado em 2007, envolve dois elementos considerados importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações do SAEB. O IDEPE, criado em 2008, utiliza uma metodologia semelhante, envolve o fluxo escolar e as médias de desempenho na avaliação do SAEPE. Na sua opinião a combinação desses dois elementos (fluxo e desempenho) é suficiente para determinar se a escola oferece uma educação de qualidade? Por quê?
6. Existem elementos que não estão sendo considerados para melhorar a educação básica no Estado? Por quê?
7. Como avalia o resultado das escolas no SAEB e SAEPE? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
8. Como avalia o processo de correção de fluxo escolar nas escolas? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
9. Existe uma equipe que organiza e coordena as avaliações externas nesta escola?
10. Como é calculado o BDE? Como avalia essa política de incentivo? Qual a relação do mesmo com os resultados do IDEPE e IDEB?
11. A escola tem acesso aos resultados do IDEB por escola para o Ensino Médio? Esses dados são divulgados ao público em geral? Por quê?
12. Como avalia a diferença nos resultados entre o ensino médio e o ensino fundamental quando o assunto é avaliação externa?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

1. Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e experiência profissional.
2. Como avalia o processo de avaliação e monitoramento realizado no Brasil? Quais os aspectos positivos e negativos? Qual a relação com o processo de melhoria da qualidade da educação básica?
3. Que estratégias estão sendo utilizadas para melhorar o desempenho desta escola nas avaliações nacionais e estaduais? Como avalia essas estratégias?
4. O IDEB, criado em 2007, envolve dois elementos considerados importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações do SAEB. O IDEPE, criado em 2008, utiliza uma metodologia semelhante, envolve o fluxo escolar e as médias de desempenho na avaliação do SAEPE. Na sua opinião a combinação desses dois elementos (fluxo e desempenho) é suficiente para determinar se a escola oferece uma educação de qualidade? Por quê?
5. Existem elementos que não estão sendo considerados para melhorar a educação básica no Estado? Por quê?
6. Como avalia o resultado das escolas no SAEB e SAEPE? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
7. Como avalia o processo de correção de fluxo escolar nas escolas? Em especial, considera que há diferenças entre o ensino médio integral/integrado e as demais modalidades de ensino médio? Por quê?
8. Existe uma equipe que organiza e coordena as avaliações externas nesta escola?
9. Como é calculado o BDE? Como avalia essa política de incentivo? Qual a relação do mesmo com os resultados do IDEPE e IDEB?
10. A escola e os professores têm acesso aos resultados do IDEB por escola para o Ensino Médio? Esses dados são divulgados ao público em geral? Por quê?
11. Como avalia a diferença nos resultados entre o ensino médio e o ensino fundamental quando o assunto é avaliação externa?

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS

Sou Maria Lucivânia Souza dos Santos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), curso de Mestrado Acadêmico, e estou realizando uma pesquisa referente à minha dissertação, orientado pela professora Dra. Katharine Ninive Pinto Silva. Estou convidando você a participar do meu estudo “O Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco como uma Política de Responsabilização”, que tem como objetivo desvendar em que medida as metas do IDEPE estão sendo alcançadas e quais desdobramentos estão sendo provocados no contexto do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco nos últimos anos. Nesse sentido, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua participação no estudo. Este termo possui duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra em posse da mestrandia. Os procedimentos do estudo incluem sua participação através de uma entrevista, com questões referentes à avaliação em larga escala da educação brasileira e de Pernambuco. Nenhuma das questões levantadas no questionário a (o) expõe a situações constrangedoras, tão pouco traz prejuízo a sua integridade. A acadêmica terá o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados obtidos, preservando integralmente o seu anonimato. Você poderá recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sendo que sua vontade será sempre respeitada. Do mesmo modo, você poderá, a qualquer momento, solicitar informações esclarecedoras sobre o estudo, através do contato com a acadêmica e a pesquisadora.

Eu, _____ tendo lido as informações oferecidas acima, e tendo sido esclarecido das questões referentes ao estudo, concordo em participar livremente do presente estudo.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Assinatura da acadêmica: _____

Acadêmica: Maria Lucivânia Souza dos Santos

Fone: (xx) xxxx-xxxx

E-mail: lucivanciasousa1@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Curso de Mestrado Acadêmico

ANEXOS

ANEXO 1 – PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no exercício das atribuições estabelecidas pelo Art. 87 § único, inciso II da Constituição Federal e atendendo ao disposto no artigo 9º, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1º Instituir o 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, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir.

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam.

Art. 2º A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico.

Art. 3º O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, que deverá:

I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;

II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa; III - implementar a pesquisa em campo; IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados; Parágrafo único. O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, sendo publicados em Portaria específica do INEP. Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria no 839, de 26 de maio de 1999 e demais disposições em contrário.

TARSO GENRO (DOU No 55, 22/3/2005, SEÇÃO 1, P. 16/17)

ANEXO 2 – PORTARIA Nº 482, DE 7 DE JUNHO DE 2013

Ministério da Educação GABINETE DO MINISTRO

Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no exercício da atribuição que lhe foi conferida pelo art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição, e tendo em visto o disposto no art. 9º, inciso VI da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, resolve:

Art. 1º O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, cujas diretrizes básicas são estabelecidas nesta Portaria.

Art. 2º A ANEB manterá os objetivos, as características e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada pelo SAEB até 2005, realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

I - a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira;

II - caracteriza-se por ser uma avaliação realizada por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e privado, de periodicidade bianual;

III - utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

IV - as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas; e

V - as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores.

Art. 3º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC manterá os objetivos, as características e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora, com os seguintes objetivos gerais:

I - avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

II - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade bianual;

III - contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

IV - concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e

V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

Art. 4º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como objetivos principais:

I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e

II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

Art. 5º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como características principais:

I - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;

II - a utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental, conforme disposto no art. 30 da Resolução CEB/CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

III - contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

IV - concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e

V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

Art. 6º A ANRESC e a ANA avaliarão escolas públicas do ensino básico.

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.

Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO 3 – NOTA TÉCNICA ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB

1

Nota Técnica

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).¹

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Sabe-se que, no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Outro indicador preocupante é a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados.

O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por $\frac{1}{2}$, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0.

¹ Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar a publicação *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*, na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: www.inep.gov.br.

Indicadores educacionais como o Ideb são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamento 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.²

O cálculo do Ideb

A forma geral do Ideb é dada por (1):

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10 \quad (1)$$

em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j;

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j, N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEB \leq 10$. N_{ji} é obtida de acordo com (2).

$$N_{ji} = \frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2} \quad \text{e} \quad n_{ji}^{\alpha} = \frac{S_{ji}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}}{S_{sup}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}} * 10 \quad (2)$$

em que,

² As autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Assim, monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, é fundamental. Aliás, o financiador poderia estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos.

n_{ji}^{α} = proficiência na disciplina α , obtida pela unidade j , no ano i , padronizada para valores entre 0 e 10;

α = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

S_{ji}^{α} = proficiência média (em Língua Portuguesa ou Matemática), não padronizada, dos alunos da unidade j obtida no exame do ano i ;

S_{inf}^{α} = limite inferior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997;

S_{sup}^{α} = limite superior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997.

Para as unidades escolares (ou redes) que obtiverem $S_{ji}^{\alpha} < S_{inf}^{\alpha}$, a proficiência média é fixada em S_{inf}^{α} . Por sua vez, aquelas unidades que obtiverem $S_{ji}^{\alpha} > S_{sup}^{\alpha}$ têm o desempenho fixado em S_{sup}^{α} . A Tabela 1 apresenta a média e o desvio padrão das proficiências dos alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio no Saeb de 1997. Posteriormente, a Tabela 2 traz os valores dos limites inferiores e superiores utilizados na padronização das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Tabela 1 – Saeb 1997: Proficiências médias e desvio padrão

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
4ª do EF	190.8	44	186.5	46
8ª do EF	250.0	50	250.0	50
3ª do EM	288.7	59	283.9	56

Fonte: Saeb 1997 – Inep/MEC

A partir da média e desvio padrão das proficiências no Saeb 1997 (ano em que a escala do Saeb foi definida), calcularam-se, para cada etapa de ensino, considerando as diferentes disciplinas avaliadas no exame, os limites inferior e superior, de acordo com

$$S_{inf}^{\alpha} = média_{\alpha} - (3 * DP) \text{ e } S_{sup}^{\alpha} = média_{\alpha} + (3 * DP).$$

Tabela 2 – Limite superior e inferior das proficiências

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	S_{inf}	S_{sup}	S_{inf}	S_{sup}
4ª do EF	60	322	49	324
8ª do EF	100	400	100	400
3ª do EM	111	467	117	451

Fonte: Saeb 1997 – Inep/MEC

Esses limites, inferiores e superiores, apresentados na Tabela 2, são usados para calcular todos os Ideb's, ou seja, desde 1997, a partir do SAEB, para o Brasil (rede privada e pública; urbanas e rurais) e para os dados agregados por unidade da federação e, a partir da Prova Brasil de 2005, para municípios (rede municipal e estadual) e para as escolas.

O indicador de rendimento, P_j , é obtido conforme (3), onde a proporção de aprovados em cada uma das séries da etapa considerada, p^r , é calculada diretamente do Censo Escolar.³ Se p^r ($r = 1, 2, \dots, n$, em que n é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de aprovação da r -ésima série da etapa educacional considerada, então o tempo médio de duração da série é:

$$T_{ji} = \sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r} = \frac{n}{P_{ji}} \quad (3)$$

Em (3), P_{ji} é a taxa média de aprovação na etapa educacional no ano i . Note-se que, na ausência de evasão durante a etapa e em equilíbrio estacionário, $\frac{n}{P_{ji}}$ dá o tempo médio para conclusão de uma etapa para os estudantes da unidade j (T_{ji}).

Se P é o inverso do tempo médio para conclusão de uma série, então, $P_{ji} = \frac{1}{T_{ji}}$. Deste modo, temos que $IDEB_{ji} = \frac{N_{ji}}{T_{ji}}$, ou seja, o indicador fica sendo a pontuação no exame padronizado ajustada pelo tempo médio (em anos) para conclusão de uma série naquela etapa de ensino.

³ Para o cálculo de T_{ji} , o tempo médio para a conclusão de uma série, foram utilizados os dados de aprovação de cada uma das séries das três etapas de ensino: 1ª e 2ª fase do ensino fundamental e ensino médio. Para a operacionalização do indicador, convencionou-se o critério de considerar como inexistentes as séries que apresentavam taxa de aprovação zero.

ANEXO 4 – NOTÍCIA JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO

12/10/2015

PE sobe 12 posições no Ideb e tem maior crescimento no ensino médio - 05/09/2014 - Educação - Folha de S.Paulo

FOLHA DE S.PAULO

PE sobe 12 posições no Ideb e tem maior crescimento no ensino médio

DO RECIFE

05/09/2014 19h22

Pernambuco subiu 12 posições no ranking nacional do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), aferido pelo Ministério da Educação em 2013. O Estado ficou em quarto lugar e obteve o maior crescimento no ensino médio da rede estadual de ensino, 16,1% em relação à nota anterior, de 2011.

No ensino médio, o Estado tirou nota 3,6 e ficou empatado com Santa Catarina, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Em primeiro lugar está Goiás (3,8), seguido por São Paulo e Rio Grande do Sul, que ficaram em segundo, com nota 3,7.

O resultado alcançado por Pernambuco fica acima da meta estabelecida para o Estado, que era de 3,2.

A qualidade do ensino médio público [caiu em 16 Estados](#) e o desempenho nacional (3,4) ficou abaixo da meta estipulada pelo governo federal (3,6).

Em nota, o governador de Pernambuco, João Lyra Neto (PSB), comemorou o resultado do Estado e atribuiu o bom desempenho alcançado às gestões dele e do ex-governador Eduardo Campos, que havia renunciado no início deste ano para disputar a eleição presidencial, mas morreu em um acidente aéreo em agosto.

Editoria de Arte/Folhapress

IDEB 2013



"Fizemos um investimento maciço em educação, com a construção e a reforma das escolas da rede estadual, o pagamento de bônus aos professores que atingissem as metas pactuadas, o monitoramento das escolas e um grande Pacto Pela Educação", afirmou Lyra Neto, em nota.

"Foi uma decisão do ex-governador Eduardo Campos, que tinha a certeza de que só poderíamos avançar se a questão da educação fosse enfrentada com seriedade", completou o governador.

Em 2007, quando Campos assumiu seu primeiro mandato, Pernambuco ocupava a 21ª posição no ranking do ensino médio estadual.

OUTRAS SÉRIES

No 5º ano, o Estado tirou nota 4,3, alcançando a 19ª posição. A meta deste ano era de 4,2. Em 2011, a nota havia sido mais baixa, 4,2, mas a colocação era um pouco melhor, 18ª.

No 9º ano, Pernambuco tirou nota 3,6 e ficou 17º. A meta deste ano era de 3,3. Em 2011, o Estado ocupava a 20ª posição, com nota 3,3.

Endereço da página:

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/09/1511806-pe-sobe-12-posicoes-no-ideb-e-tem-maior-crescimento-no-ensino-medio.shtml>

Links no texto:

<http://tools.folha.com.br/print?site=emcimadahora&url=http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/09/1511806-pe-sobe-12-posicoes-no-ideb-e-tem-maior-crescimento-no-ensino-medio.shtml> 2/3

ANEXO 5 – NOTÍCIA JORNAL DO COMMERCIO

12/10/2015

Pernambuco sobe 12 posições e está em 4º no ranking do Ideb - Jornal do Commercio

Assine 0800 703 3000 SACBate-papo E-mail BOL Notícias Esporte Entretenimento Mulher Rádio TV UOL Shopping

NOTÍCIAS ESPORTES ENTRETENIMENTO

jornal do  commercio

NE10 TV Jornal Rádio Jornal JC Imagem

buscar

Edição Digital
ACESSE

cidades

esportes

cultura

economia

política

mundo

suplementos

home · cidades · educação

AValiação
Pernambuco sobe 12 posições e está em 4º no ranking do Ideb
O Estado subiu 0,5 pontos e empatou com Santa Catarina, Rio de Janeiro e Minas Gerais
Publicado em 05/09/2014, às 16h28





Do JC Online
Com informações de agências



Foto: Priscilla Buhr/Acervo JC Imagem

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2013 do ensino médio, divulgado nesta sexta-feira (5), Pernambuco alcançou a 4ª colocação, entre as melhores notas. De 2011 para 2013, a nota de Pernambuco subiu 0,5, de 3,1 para 3,6. Dezesseis estados tiveram o desempenho pior do que em anos anteriores.

Com a nota, pernambuco empata com Santa Catarina, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Goiás, o primeiro colocado do ranking, ficou com a nota 3,8. A evolução da nota de Pernambuco foi de 16,1%.

O Governo do Estado comemorou o resultado na avaliação. "Desde 2007, fizemos um investimento maciço em educação, com a construção e a reforma das escolas da rede estadual, o pagamento de bônus aos professores que atingissem as metas pactuadas, o monitoramento das escolas e um grande Pacto Pela Educação", disse o governador João Lyra Neto.

São Paulo ficou em segundo lugar, perdendo 0,2 pontos (3,9 no ano de 2011 e 3,7 em 2013). Além de São Paulo, os estados de Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, Ceará, Roraima, Tocantins, Amazonas, Amapá, Maranhão, Sergipe, Bahia, Pará, Rio Grande do Norte e Mato Grosso pioraram.

Rio de Janeiro, Rondônia, Espírito Santo, Distrito Federal, Piauí e Paraíba melhoraram suas notas, enquanto Acre e Alagoas mantiveram suas notas anteriores.

O Ideb é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. O índice é divulgado a cada dois anos e é medido a partir de resultados em provas de português e matemática.

As notas do índice vão de 0 a 10. A nota 6 é considerada o nível de países desenvolvidos, de acordo com o Governo Federal.

LEIA TAMBÉM
Ideb: apenas anos iniciais do ensino fundamental atingem meta do governo

PALAVRAS-CHAVE

<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2014/09/05/pernambuco-sobe-12-posicoes-e-esta-em-4-no-ranking-do-ideb-144228.php>

1/2

ANEXO 6 – NOTÍCIA G1 (GLOBO)

12/10/2015

G1 - PE alcança meta esperada para 2015 no Ideb do ensino médio estadual - notícias em Vestibular e Educação

Vestibular e Educação

05/09/2014 18h50 - Atualizado em 05/09/2014 20h02

PE alcança meta esperada para 2015 no Ideb do ensino médio estadual

Estado tem o quarto maior índice do país neste ciclo do ensino. Meta era de 3,2 pontos para 2013, mas estado atingiu 3,6 - 13% a mais.

Do G1 PE

Recomendar { 722

[Tweet](#)

Pernambuco superou já em 2013 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) projetado para 2015 no ensino médio estadual, [de acordo com dados divulgados nesta sexta-feira \(5\) pelo Ministério da Educação \(MEC\)](#). O Ideb projetado para 2013 era de 3,2 pontos, mas o estado alcançou 3,6, meta estipulada apenas para o próximo ano, ou seja, um crescimento 13% maior que o esperado.

Em 2011, o Ideb do ensino médio estadual era de 3,1, o que representou um aumento de 16%. Assim, Pernambuco subiu da 22ª para a 4ª posição no ranking nacional, com pontuação igual ao Rio de Janeiro, Minas Gerais e Santa Catarina, ficando 0,2 ponto a menos que Goiás, primeiro lugar no índice atual.

Pernambuco e Piauí foram os únicos estados do Nordeste que bateram as metas no ensino médio estadual. Os dois, junto com a Paraíba, foram também os únicos que registraram crescimento no Ideb deste segmento.

Escolas particulares

A má notícia vem do ensino médio privado. Em Pernambuco, o Ideb caiu de 5,5 pontos para 5,2, provocando uma queda da 19ª para a 23ª posição na avaliação nacional.

saiba mais

- [Veja as notas do Ideb 2013 no ensino médio em todos os estados](#)

Considerando o Ideb total do ensino médio, que reúne as redes pública e privada, 23 estados ficaram abaixo da meta projetada para eles no índice. Os únicos que ficaram acima da média foram Amazonas, Rio de Janeiro, Goiás e Pernambuco, que subiu de 3,4 (2011) para 3,8 (2013), acima também dos 3,6 pontos projetados.

Pernambuco cresceu, inclusive, mais que a média brasileira para o ensino médio total. O Ideb era 3,7 pontos em 2011, que se manteve em 2013, não atingindo assim a meta de 3,9.

Em nota, o Governo de Pernambuco comemorou o resultado e afirmou que, desde 2007, tem feito um "investimento maciço em educação, com a construção e a reforma das escolas da rede estadual, o pagamento de bônus aos professores que atingissem as metas pactuadas, o monitoramento das escolas e um grande Pacto Pela Educação".

<http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2014/09/pe-alcanca-meta-esperada-para-2015-no-ideb-do-ensino-medio-estadual.html>

2/5

O Ideb é um indicador geral da educação nas redes privada e pública. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil, em uma escala de 0 a 10.

Anos iniciais e finais

O Ideb do ciclo inicial do ensino fundamental (de 1º ao 5º ano) na rede pública foi calculado em 183 dos 186 municípios, e 61,7% deles atingiram a meta. A porcentagem deixa Pernambuco na 17º colocação entre os estados brasileiros. Na rede estadual, bateram a meta 35 (51%) municípios e na rede municipal, 182 (62,6%).

No ciclo final (6º ao 9º ano) do ensino fundamental da rede pública, 95 (52,2%) municípios estão na meta, fazendo o estado figurar na segunda posição do País. Na rede estadual, 125 (79,2%) e na rede municipal 58 (36%).

No Brasil, o Ideb total do ciclo inicial subiu de 5, pontos (2011) para 5,2 (2013), superando a meta de 4,9. Já o ciclo final não alcançou a meta de 4,4 pontos, ficando em 4,2 em 2013, acima dos 4,1 de 2011.

- 
- 
- 



- Link

Seu nome

Seu e-mail

Enviar para

Comentário 140 caracteres

Verificação de segurança



[Atualizar imagem](#)

Digite os caracteres ao lado para enviar

Seu Nome

ANEXO 7 – DECRETO Nº 6.094 DE 24 DE ABRIL DA 2007

30/08/2015

Decreto nº 6094



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tomando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - 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.

CAPÍTULO II

DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

CAPÍTULO III

DA ADESAO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

Seção I

Das Disposições Gerais

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 de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infra-estrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II

Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada conveniente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186ª da Independência e 119ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007



Projeto de Lei Ordinária Nº 270/2015

Denomina de Escola Técnica Estadual Governador Eduardo Campos, a Escola Técnica, no município de São Bento do Una.

TEXTO COMPLETO

Art. 1º Fica denominada Escola Técnica Estadual Governador Eduardo Campos, a Escola Técnica Estadual no município de São Bento do Una.

Art. 2º Fica facultado à família do homenageado, a doação de Busto, Monumento ou placa alusiva a ser instalado no acesso à Barragem citada no artigo anterior.

Parágrafo único. Os bustos, monumentos ou placas referidos no caput deste artigo deverão ser confeccionados de acordo com as especificações e requisitos estabelecidos em decreto do Poder Executivo, sendo todos os custos arcados com exclusividade pela família do homenageado.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

Eduardo Henrique Accioly Campos nasceu no Recife em 10 de agosto de 1965. Neto de Miguel Arraes de Alencar, desde cedo conviveu com nomes emblemáticos da política local e nacional. Iniciou sua militância política ainda na universidade, como presidente do Diretório Acadêmico da Faculdade de Economia da UFPE, onde não descuidou dos estudos, sendo orador e aluno laureado da sua turma. Eduardo ocupou diversos cargos públicos como Chefe de Gabinete no Governo de Miguel Arraes, além de ter sido Deputado Estadual, Deputado Federal, Secretário da Fazenda e de Governo de Pernambuco e Ministro de Ciência e Tecnologia, além de dois mandatos como Governador de Pernambuco. Em todas essas posições, Eduardo Campos sempre trabalhou incansavelmente pelo desenvolvimento econômico e social do nosso Estado. Durante sua gestão como Governador, Pernambuco cresceu acima da média nacional e bateu sucessivos recordes de investimento e a sua administração foi reconhecida como uma das mais eficazes do país, com o governo mais bem avaliado do país e sua popularidade passando da casa dos 80%, disputou a reeleição em 2010, sendo eleito o governador com o maior percentual de votos válidos no Brasil. Entre 2007 e 2011, Pernambuco registrou um crescimento de 14,8% no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O número é mais de duas vezes superior à média nacional de 6,2%. Os alunos das escolas técnicas pernambucanas apresentaram um desempenho médio 47% superior em relação aos estudantes de outras partes do Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Pernambuco tem hoje a maior rede de escolas de referência do Brasil, com 260 unidades. De acordo com pesquisa do INEP, somente em 2012 mais de 85 mil alunos foram

matriculados – o que corresponde a 10 vezes mais que a média nacional de 8 509. Em 2013, foram 163 mil alunos matriculados. A educação profissional foi ampliada e atualmente 26 escolas técnicas estão em funcionamento no estado. O Programa Ganhe o Mundo levou mais de 2.270 alunos para intercâmbio em países como Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Chile, Argentina e Espanha. O desempenho do governador foi tão relevante para Pernambuco que se transformou em um divisor de águas na história de nosso Estado, Dado o exposto, nada mais justo que nomear a Escola Técnica de São Bento do Una de Governador Eduardo Campos, registrando para as gerações futuras sua importância para o estado de Pernambuco.

Sala das Reuniões, em 4 de junho de 2015.

Raquel Lyra

Deputada

ANEXO 9 – MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DE PERNAMBUCO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, E A _____, REPRESENTADA POR SEU(A) DIRETOR(A).

Pelo presente instrumento celebram este Termo de Compromisso e Responsabilidade de um lado, o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, inscrita no CNPJ sob o nº.10.572.071/0001-12, com sede à Avenida Afonso Olindense, 1513, CEP 50.810-900, representada, neste ato, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, _____, nomeado pelo Ato Governamental nº. 4.156, publicado no Diário Oficial de 14/12/12, doravante denominada simplesmente SEE e a _____, inscrita no Ministério da Educação sob o código _____, localizada no município de _____, jurisdicionada à GRE METROPOLITANA NORTE, neste ato representada pelo(a) Diretor(a) Professor(a) _____, matrícula nº _____, doravante denominada, simplesmente Equipe da Direção da Unidade Escolar.

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO E FINALIDADE

1.1. O presente Termo de Compromisso e Responsabilidade tem por objeto pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DA SEE

2.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em demais normas legais da Educação Pública.

2.2. Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja jurisdicionada.

2.3. Promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.4. Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA EQUIPE DA DIREÇÃO ESCOLAR

3.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco

3.2. Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática.

3.3. Fortalecer os órgãos colegiados.

3.4. Implantar a Matriz Curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação, cumprindo o calendário escolar com no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares estaduais.

3.5. Promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

3.6. Assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE com fidedignidade e nos prazos estabelecidos.

3.7. Atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

3.8. Cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas, conforme o disposto no Decreto nº 20.246 de 18 de dezembro de 1997, a Lei nº 11.466 de 24 de julho de 1997, o Decreto nº 23.666, de 05 de outubro de 2001 e a Instrução Normativa nº 02 de 18 de abril de 2012.

CLÁUSULA QUARTA - DAS METAS PACTUADAS

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, indicador composto pela:

Avaliação de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e,

As taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

Na tabela seguinte encontram-se:

O IDEPE efetivamente alcançado pela escola em 2011.

A meta do IDEPE para a escola em 2013.

O esforço da escola – a diferença entre o IDEPE efetivamente alcançado em 2011 e a meta para 2013.

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE efetivamente alcançado em 2011	Meta IDEPE 2013	Esforço da escola
4ª Série/5º ano do ensino fundamental	NA	NA	NA
8ª Série/9º ano do ensino fundamental	NA	NA	NA
3º Ano do ensino médio	X	Y	Z

CLÁUSULA QUINTA – DO SAEPE

5.1. O desempenho dos(as) estudantes é medido pelo SAEPE. Portanto, é muito importante que o(a) Diretor(a) escolar mobilize todo o corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do SAEPE sobre os resultados 2011 para que sejam realizadas as ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE 2013. Também, é importante utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática. Os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível BÁSICO das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

5.2. Somente as Escolas avaliadas por meio do SAEPE têm acesso ao cálculo do IDEPE e ao BDE.

CLÁUSULA SEXTA – DO BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL – BDE

6.1. Todos os servidores nas Unidades Escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino em 2013, superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional – BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por Lei e regulamentados por Decreto.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

7.1. É de competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, desenvolver as ações necessárias para a realização anual do SAEPE, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE e do bônus de Desempenho da Educação - BDE, observadas as metas estabelecidas neste Termo de Compromisso e

Responsabilidade.

7.2. Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes no SAEPE prejudica a escola.

7.3. Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE, na 4ª série (5º ano) do ensino fundamental, 80% dos alunos matriculados, na 8ª série (9º ano), 75%, e na 3ª série do ensino médio, 70%.

7.4. No cálculo do IDEPE do ano letivo de 2013, os(as) estudantes faltantes à avaliação do SAEPE, em número superior ao correspondente aos percentuais mínimos de participação serão considerados(as) como estudantes com desempenho nos níveis inferiores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

7.5. As informações sobre a existência das séries avaliadas no SAEPE e constante no presente Termo de Compromisso é de responsabilidade da Equipe da Direção da Unidade Escolar.

CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

8.1. O referido documento vigorará até a assinatura do novo Termo de Compromisso e Responsabilidade a ser firmado com esta Secretaria de Educação.

E por estarem de acordo com os termos apresentados e metas pactuadas, firmam o presente Termo.

Recife, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Diretor(a)

Diretor(a) da E _____

Assinatura do Secretário

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Testemunhas

Nome _____

Nome _____

CPF _____

CPF _____

**ANEXO 10 – NOTA TÉCNICA A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS E
BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL - BDE**



**GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO**

**A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS
E O BÔNUS DE DESEMPENHO
EDUCACIONAL - BDE**

NOTA TÉCNICA

Apresentação

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e as Metas para a Educação Básica constituem uma política pública cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública. Isto requer o comprometimento de todos: professores, gestores, alunos e suas famílias, unidos no esforço de cumprimento das metas estipuladas.

O trabalho baseado em metas e em resultados faz parte do Programa de Modernização da Gestão Pública adotado nas áreas da Saúde, Educação, Segurança e Finanças do Estado de Pernambuco. Na Educação, o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE).

Para elevar o IDEPE, a escola deverá, necessariamente, apresentar melhorias na média da proficiência dos estudantes no SAEPE e na média da taxa de aprovação dos estudantes. Por isso, foi pactuado com a escola, através da assinatura do Termo de Compromisso, as metas a serem alcançadas pelos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola que alcançar a partir de 50% da meta estabelecida a escola será contemplada com o Bônus de Desempenho Educacional.

É importante ressaltar que o IDEPE SOMENTE é calculado para as escolas que realizaram o SAEPE na 4ª, 8ª do E.F e/ou 3º ano do ensino médio. Isto por que são os resultados do SAEPE referentes à aprendizagem dos estudantes e a taxa de aprovação, medido pelo censo escolar que compõem o IDEPE. Portanto, as escolas que não apresentaram matrículas, em 2008, na 4ª e/ou 8ª séries do ensino fundamental e/ou 3º ano do ensino médio, não participam do Bônus de Desempenho Educacional.

Para participar do BDE é necessário que a escola tenha o seu IDEPE, que é calculado utilizando o resultado do SAEPE e da taxa de aprovação, medido pelo censo escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco - IDEPE

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE permite medir anualmente a qualidade da educação de Pernambuco. Ele leva em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, como também a média de aprovação dos alunos. Na rede pública estadual, os resultados da avaliação do SAEPE e as taxas de aprovação da escola, ao comporem o IDEPE, além de servirem de diagnóstico para o sistema de educação de Pernambuco, serão o requisito fundamental para o estabelecimento do bônus, cujas metas estão descritas no Termo de Compromisso que a escola firmou com a Secretaria de Educação.

Neste sentido, para compor o IDEPE serão utilizados dois seguintes componentes:

a) média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE. O SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB.

b) taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono.

Mas como afinal é calculado o IDEPE?

Simples: O IDEPE não é nada mais, nada menos do que a multiplicação da nota média do SAEPE na escola pelas taxas médias de aprovação no ciclo avaliado.

Note que, como o IDEPE é a multiplicação do SAEPE pelas taxas de aprovação. Escolas que selecionam fortemente os melhores alunos, deixando de lado os que tropeçam no caminho, não possuirão um IDEPE extremamente alto. Se por um lado a escola poderá ter melhores notas no SAEPE, por outro ela perderá pontos devido a baixa taxa de aprovação. A idéia por trás da construção do IDEPE é que uma boa escola democrática deve prover uma educação de qualidade a todos os alunos.

O cálculo do IDEPE acompanha os procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo objetivo é o de que, em 2022, bicentenário da nossa independência, a qualidade da educação do Brasil seja comparável à dos países desenvolvidos hoje.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco- SAEPE

O SAEPE foi realizado pela primeira vez em 2000. Em 2005 foi novamente realizado, no entanto os seus resultados somente foram consolidados e divulgados em 2007. A partir de 2008 passou a ser realizado anualmente e compõe o IDEPE.

Os principais objetivos do SAEPE são

- Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade.
- Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas quando necessário.
- Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação.
- Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola.
- Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE.

As Metas

As metas são fixadas de acordo com o IDEPE, Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco. O IDEPE combina o desempenho dos alunos nos testes do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco/SAEPE com as taxas de aprovação medidas pelo Censo Escolar.

Melhores resultados nos testes do SAEPE significam maior IDEPE. Da mesma forma, menos reprovações e menor taxa de alunos que abandonam os estudos ou repetem de ano resultam em maior IDEPE.

Cada escola possui a sua própria meta, calculada de acordo com as particularidades de cada uma das unidades, garantindo que o esforço requerido para o cumprimento da meta seja adequado. As metas são compatíveis com o estágio atual da escola, ou seja, escolas que tiveram resultados piores no SAEPE de 2005 terão uma meta mais baixa do que as melhores escolas. O objetivo, entretanto, é que no longo prazo as diferenças entre as escolas em Pernambuco fiquem cada vez menores, assegurando equidade e igualdade para todos os estudantes.

As metas estão definidas no termo de compromisso que a escola firmou com a Secretaria de Educação de Pernambuco. Abaixo está a reprodução de parte do termo de compromisso de uma escola, com suas metas.

Observe que para cada série avaliada são estabelecidas uma meta para língua portuguesa e uma meta para matemática. Quando a escola possui matrículas na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio, ela terá 06 (seis) metas para o IDEPE. A diferença entre o IDEPE utilizado como referência e o esperado é a meta para cada disciplina e cada série avaliada. A média dos resultados efetivamente alcançados demonstram o percentual obtido em relação às suas metas.

Assim, podemos afirmar que as metas para cada escola constituem-se no esforço necessário para alcançar o IDEPE para cada disciplina em cada uma das séries avaliadas: 4ª e 8ª do E.F. e 3º ano do E.M.

os procedimentos do censo escolar

Apura-se a meta, calculando a parcela da variação do IDEPE 2005 e 2008, efetivamente realizada pela escola, nas etapas da educação básica por ela oferecidas. A meta da escola para 2008 é a seguinte:

Nível de ensino	Referência 2005		Resultado esperado para 2008		Meta 2008	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
4ª série do E.F.	3,06	3,11	3,51	3,53	0,44	0,42
8ª série do E.F.	1,86	2,17	2,23	2,36	0,36	0,21
3º ano do E.M.	1,57	1,66	2,18	2,23	0,61	0,56

NT = significa que a escola não atende o nível de ensino.

CLÁUSULA QUARTA - DO MONITORAMENTO E DA AVALIAÇÃO

No monitoramento e na avaliação do desempenho da **Equipe Gestora** serão considerados os resultados obtidos em cada um dos indicadores definidos pela SE e o alcance das metas registradas no

O Termo de Compromisso

No intuito de garantir a participação e comprometimento das escolas com o programa, a equipe gestora das unidades escolares – diretor e diretor adjunto – assinou um Termo de Compromisso com a Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, no qual foram estabelecidas as metas de desempenho institucional a serem alcançadas em 2008. O IDEPE é o grande norteador desse compromisso.

De acordo com o Termo de Compromisso, a Secretaria de Educação deve apoiar a escola na elaboração e na implementação de sua Proposta Pedagógica, oferecendo a infra-estrutura necessária e desenvolvendo ações que garantam a presença de professores em todas as suas turmas e disciplinas.

Por sua vez, a equipe gestora fica responsável pela elaboração e execução de seu Plano de Ação, que inclui, dentre outros compromissos:

- a) A implantação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo;
- b) O cumprimento do calendário escolar com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) A garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem o sucesso escolar;
- d) O preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade.

O Termo de Compromisso com as unidades escolares utilizou como referência, o IDEPE de 2005, calculado sobre os resultados da avaliação da educação básica do estado de Pernambuco naquele ano. O Índice esperado para 2008 traduz o esforço da escola para alcançar as metas de qualidade estabelecidas para o período, visando, atingir os objetivos educacionais do estado.

O Bônus de Desempenho Educacional - BDE

As leis 13.486 de 01 de julho de 2008, 13.696 de 18 de dezembro de 2008 e o decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008 instituem e regulamentam o Bônus de Desempenho Educacional – BDE. O BDE é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades da rede pública estadual de ensino, baseado em metas objetivas a serem alcançadas pela escola.

O Bônus é mais um incentivo para promover a qualidade do ensino e valorizar a remuneração dos profissionais da educação, mas não faz parte do salário mensal dos servidores.

A bonificação varia de 50% a 100% de acordo com o percentual atingido da meta. A unidade que não conseguir alcançar pelo menos 50% da meta não terá direito ao bônus. A escola que alcançar 50% da meta estipulada receberá a metade do bônus; e a partir daí, o valor será proporcional ao percentual atingido da meta.

O Governo do estado de Pernambuco destinou 28,8 milhões de Reais para o pagamento do bônus de 2008, a ser pago em 2009. Esse valor corresponde à soma de todos os salários-base dos funcionários lotados nas escolas estaduais, excetuando o pessoal terceirizado. Todo esse montante será distribuído às escolas que alcançarem a partir de 50% de suas metas. Para os funcionários dessas escolas, o bônus será proporcional ao salário-base de cada funcionário e ao percentual da meta que a escola atingiu. O valor máximo que um funcionário ganhará poderá ser de mais de uma remuneração, dependendo do número de escolas que atingirem mais de 50% de sua meta.

Condicionantes do BDE:

A Secretaria de Educação considera importante incentivar a permanência de professores numa mesma escola e entende que os profissionais que permanecem por mais tempo numa mesma escola devem ser reconhecidos. Assim, o cálculo do Bônus considera a proporcionalidade no cumprimento da meta a partir de 50% e na lotação na escola a partir de 06 meses, conforme detalhado abaixo:

- **Cumprimento da Meta:** A escola deverá ter atingido, no mínimo, 50% da meta projetada para o período. O valor a ser recebido será proporcional ao percentual realizado da meta, até atingir o máximo de 100%.
- **Exercício mínimo:** Por último, para ter direito ao Bônus, o servidor deverá ter permanecido em efetivo exercício na unidade escolar premiada por, no mínimo, seis meses no ano letivo de referência para a concessão da premiação.

É importante lembrar que a legislação prevê que não será computado o tempo em que o servidor estiver afastado, por qualquer motivo, da unidade escolar, exceto nas hipóteses de licença-maternidade e de licença médica, cujo período não ultrapasse seis meses do exercício em que foram apurados os resultados;

- d) escolas indígenas;
- e) escolas de Ensino Fundamental que não apresentam, em 2008, matrículas na 4ª série e/ou 8ª série do ensino fundamental;
- f) escolas

PERGUNTAS MAIS FREQUENTES...

O professor que não leciona a disciplina avaliada pelo SAEPE tem direito ao BDE?

R - Sim! O bônus premiará todos os funcionários e servidores lotados e em exercício das unidades escolares em função do desempenho de sua escola, desde que a escola tenha matrículas, em 2008, na 4ª e/ou 8ª séries do E.F e/ou 3º ano do E.M.

O servidor que foi lotado no mês setembro na escola que cumpriu 100% da meta. Qual o percentual do bônus a que ele tem direito?

R - O servidor deve estar em exercício na escola por no mínimo 06 meses do ano letivo que for referência para a concessão do bônus.

O bônus incide sobre o salário ou sobre o vencimento dos funcionários da escola?

R - O Bônus incide sobre o vencimento inicial dos funcionários.

O professor da escola municipal que também é avaliada pelo SAEPE tem direito ao bônus?

R - Não. O bônus vale apenas para os profissionais do magistério das escolas estaduais.

ANEXO 11 - LEI Nº 14.602, DE 21 DE MARÇO DE 2012

05/09/2015

Alepe Legis - Legislação do Estado de Pernambuco



LEI Nº 14.602, DE 21 DE MARÇO DE 2012.

Dispõe sobre a divulgação do índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As escolas da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco ficam obrigadas a afixar cartaz exibindo a respectiva nota obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, bem como o IDEB médio do Estado.

Parágrafo único. O cartaz deve ser afixado de forma destacada, em local visível ao público, preferencialmente na secretaria das unidades de ensino, medindo 297x420 mm (Folha A3), com caracteres em negrito com, no mínimo, 2 cm.

Art. 2º Caberá ao Poder Executivo regulamentar a presente Lei em todos os aspectos necessários para a sua efetiva aplicação.

Art. 3º Os dirigentes dos estabelecimentos de ensino que descumprirem a obrigação imposta nesta Lei ficarão sujeitos às sanções disciplinares cabíveis.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor, decorridos 30 (trinta) dias de sua publicação.

Palácio do Campo das Princesas, Recife, 21 de março do ano de 2012, 196º da Revolução Republicana Constitucionalista e 191º da Independência do Brasil.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS
Governador do Estado

FRANCISCO TADEU BARBOSA DE ALENCAR
THIAGO ARRAES DE ALENCAR NORÕES

O PROJETO QUE ORIGINOU ESTA LEI É DE AUTORIA DO DEPUTADO TONY GEL.