



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CICLENE ALVES DA SILVA

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IDEB NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN:  
entre o dito e o feito**

Recife

2018

CICLENE ALVES DA SILVA

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IDEB NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN:  
entre o dito e o feito**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Área de Concentração:** Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Rosa Marques.

Recife

2018

CICLENE ALVES DA SILVA

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IDEB NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN:  
ENTRE O DITO E O FEITO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese aprovada em: 30/04/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Rosa Marques (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues (Examinador Externo)

Universidade de Pernambuco

---

Prof. Dr. Henrique Guimarães Coutinho (Examinador Externo)

Fundação Joaquim Nabuco

---

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Borba de Arruda (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

S586q Silva, Ciclene Alves da.  
Qualidade da educação e IDEB no município de Mossoró/RN: entre o dito e o feito. / Ciclene Alves da Silva. – Recife, 2018. 276f.

Orientadora: Luciana Rosa Marques.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.  
Inclui Referências e Apêndices.

1.Educação – Qualidade - Indicadores. 2.Educação Básica – Qualidade. 3. Escola Pública - Ensino .4. UFPE - Pós-graduação. I. Marques, Luciana Rosa. (Orientadora). II. Título.

370.1 (23. ed.) UFPE (CE2020-020)

Dedico este trabalho aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (FREIRE, 1987).

Dedico aos meus amigos da vida e da luta, que não se cansam de defender “causas” por um mundo melhor, e, conseqüentemente por um ensino público e gratuito de melhor qualidade aos que dele precisam, como eu.

Dedico este trabalho a todos os meus familiares que fizeram parte desta jornada de aprendizagem e crescimento, em especial, a minha mãe Antônia, minha irmã Secleide, minha filha Pietra e a minha sobrinha Marília. A todos vocês que sempre compreenderam minha ausência e, mesmo distante, estiveram unidos em oração e pensamento para que este trabalho chegasse a sua conclusão.

## AGRADECIMENTOS

Feliz daqueles que cruzam na vida com bons mestres... Eu cruzei... E deles muito mora dentro de mim... A eles: meu muito obrigado. Uma dívida impagável, sinal de meu eterno reconhecimento.

Como foi importante haver cruzado com a Professora Arilene Medeiros, grande incentivadora da minha vida acadêmica e ao Professor Carlos Nascimento, quem desde cedo me incentivou a seguir adiante na minha vida profissional, proporcionando-me acreditar que seria possível ser professora efetiva da UERN mesmo quando ainda só tinha o título de especialista, aos meus 22 anos de idade.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa em Estado, Educação e Sociedade/GEPEES, com os quais venho aprendendo a discutir e a ter a cada dia mais gosto por temas relacionados às Políticas Educacionais e a Gestão da Educação, bem como o modo como aprendi a fazer pesquisa, neste diálogo interessante entre o mundo das ideias e o mundo da matéria, meu muito obrigada.

Quantas vezes e de tantas formas recebi ajuda dos meus colegas e amigos do Departamento de Educação da UERN/CAMEAM. Portanto, a vocês que me concederam a liberação para cursar o doutorado em Recife/PE, segurando a peteca institucional, meu muito obrigada a todos e todas; lhes sou muito grata.

Aos que abraçaram a leitura e apreciação deste trabalho: Prof<sup>o</sup>. Edson Andrade, que esteve desde a qualificação deste texto; Prof<sup>a</sup>. Ana Lúcia Borba; Prof<sup>o</sup>. Luiz Alberto e Prof<sup>o</sup>. Henrique Guimarães, meus cumprimentos de muito obrigada.

E o que dizer da minha orientadora, Luciana Marques, que apostou em mim, mesmo quando os desafios se colocavam gigantes, e quase me impediu de chegar até aqui, e ela não desistiu... A você, Luciana, minha eterna gratidão por ser este ser humano tão cheio de vida e de luz. Tens meu eterno respeito e admiração.

À Gerência Municipal de Educação de Mossoró/RN e suas instituições escolares, meu muito obrigada por abrir espaço à pesquisa acadêmica, nos permitindo adentrar os muros das unidades de ensino desta municipalidade.

A Roberto, meu companheiro, minha gratidão por haver me conduzido por tantas noites nos dias domingo a rodoviária de Mossoró/RN e me buscar de volta nas madrugadas frias desta mesma cidade, quando chegava de Recife/PE, meu muito obrigada.

Querida e amada irmã Secleide Alves, minha melhor marca neste plano, você mais do que ninguém sabe das madrugadas atravessadas para que hoje aqui pudesse estar. Sabes melhor do que ninguém como construí este trabalho, pois compartilhaste comigo a tessitura de cada capítulo, cada ida ao campo de pesquisa, cada afastamento do texto, bem como a necessidade de voltar para ele. A você, meu eterno amor.

A minha tia Francisca Neta que desde cedo me adotou como filha do coração, cuidando para que, dentro de suas poucas finanças, eu pudesse ter um acesso melhor a escola pública e amenizasse a cruel realidade de quem nada tem... A você minha eterna gratidão.

A meu pai Sidrônio, por haver me possibilitado a vida, meu obrigada.

A minha mãe Antônia , que com a “força de suas mãos” me criou e com seu coração me educou, meu obrigada por todo o seu incondicional amor. Eis, a nossa vitória!

Ao todo poderoso e onipotente Deus, criador do Universo, aquele que se faz presente em mim, expresso meu reconhecimento por haver chegado à Universidade e nela ter encontrado o fascínio da dúvida. Dúvida que sempre me fez questionar sobre a existência de muitas coisas: das religiões, das pessoas, das relações entre os homens, mas nunca da sua presença na minha caminhada por esta terra. Se aqui estou é por suas bênçãos na minha vida. Creio, por isto, vivo para dizer: obrigada.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Marthin Luther King)

## RESUMO

Este texto versa a respeito da compreensão dos sujeitos escolares sobre o discurso que permeia o debate sobre qualidade da educação no Brasil, relacionando-a com o índice de desenvolvimento da Educação Básica/Ideb. Pesquisou-se escolas pertencentes ao município de Mossoró/RN que estão com o índice de desenvolvimento da educação básica/Ideb acima e abaixo da média municipal, considerando, para tanto, a relação entre o indicador do Ideb e a qualidade da educação ofertada por esta municipalidade. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como os sujeitos (gestor municipal de educação, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores) relacionam a qualidade da educação com os índices do IDEB no município de Mossoró/RN. A investigação foi desenvolvida em seis escolas municipais das séries iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho desenvolvido foi de natureza qualitativa e os procedimentos de investigação utilizados para a coleta de dados foram a visita *in loco* às instituições; análise da Lei de Responsabilidade Educacional; o Decreto Prêmio Escola de Qualidade; aplicação de entrevista e de questionário semiestruturado. Os resultados apontam que as escolas com Ideb's elevados tendem, principalmente na perspectiva dos gestores escolares, a enxergarem uma relação entre o Ideb da escola e a qualidade da educação ofertada nestes espaços. As escolas com Ideb's baixos, negam a relação entre a qualidade da educação e o Ideb observado pela escola, apontando que se o Ideb considerasse as condições materiais de existência destes espaços, as escolas nas quais eles atuam, o indicador do Ideb seria bem mais elevado. Constatou-se ainda que o Ideb, não contribui para a melhoria do processo educativo das escolas, pois ele deve ser um fator consequência do trabalho desenvolvido neste espaço. O elemento preponderante para a melhoria da educação das escolas públicas de Mossoró/RN, conforme os achados dessa pesquisa, é o investimento do poder público local nas condições materiais de existência da escola, o que implicaria, além da melhoria salarial dos docentes, uma revisão na atual política de responsabilização educacional adotada pelo Sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN.

**Palavras-chave:** Qualidade educacional. IDEB. Indicadores de Qualidade. Escola Pública.

## ABSTRAC

The text is about the comprehension of the subjects at school about the discourse that permeates the debate about the quality of education in Brazil, relating it to the index of development of Basic Education / Ideb. In order to do so, we searched for schools belonging to the municipality of Mossoró / RN. The research carried out was of qualitative and research methods used to collect data were on-the-spot visit to the analyzed institutions; documentary analysis of the Political Pedagogical Project of the schools and the Municipal Plan of Education, of the Law of Educational Responsibility, of the Decree Quality School Award and application of interview and semi-structured questionnaire. The results have shown that schools with high Ideb's tend to, mainly from the perspective of school administrators, to see a relationship between the Ideb of the school and the quality of education offered in these spaces. The schools with Ideb's lagged in their three segments: teachers, pedagogical coordinators and principals, deny the relation of the quality of education and Ideb observed by the school, pointing out that if Ideb considered the material conditions of existence of these spaces, the schools that they Ideb's indicator would be much higher, given that they make a pedagogical effort superior to schools with a good infrastructure, so that the process of teaching and learning happens. The research found that Ideb, considering the voices of the majority of the interviewed subjects, does not contribute to the improvement of the educational process of the schools, since it must be a consequence of the work developed in this space, and the way in which it is currently operated in these institutions at present, is not consistent with what must be a school of good educational quality. The preponderant element for the improvement of the education of the public schools of Mossoró / RN, according to the findings of this research, is the investment of the local government in the material conditions of existence of the school, namely: to invest more in the physical infrastructure of the school and in the working conditions of the school professionals, which would imply besides the teachers' salary improvement, a revision in the current policy of educational accountability adopted by the Local Education System of Mossoró / RN.

**Key words:** Educational quality. IDEB. Quality Indicators. Public school.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Determinação do Nível de Proficiência em Matemática .....	88
Tabela 2 -	Escolas Municipais de Mossoró.....	138
Tabela 3 -	Sujeitos Partícipes da Pesquisa .....	154
Tabela 4 –	Noção de Qualidade da Educação .....	154
Tabela 5 -	Melhorar a Qualidade da Educação .....	157
Tabela 6 –	Melhorar a Qualidade da Educação por Segmentos .....	158
Tabela 7 –	SIAVE e a Melhoria da Qualidade da Educação por Segmentos .....	160
Tabela 8 –	SIAVE e a Melhoria da Qualidade do Ensino Municipal .....	164
Tabela 9 -	Contribuição do SIAVE para a Melhoria da Qualidade da Educação....	168
Tabela 10 -	Contribuição do SIAVE para a Melhoria da Qualidade da Educação ....	169
Tabela 11 –	Escolas Municipais de Mossoró/RN .....	172
Tabela 12 –	O Ideb e sua Contribuição para Melhoria da Educação .....	176
Tabela 13 –	O Ideb e sua Contribuição para Melhoria da Educação .....	177
Tabela 14 –	Relação da Qualidade da Educação com o Ideb da Escola .....	184
Tabela 15 -	Relação da Qualidade da Educação com o Ideb da Escola .....	185
Tabela 16-	Relação da Qualidade da Educação com o Ideb da Escola .....	188
Tabela 17-	Relação da Qualidade da Educação com o Ideb da Escola .....	189
Tabela 18 –	Vantagens e Desvantagens do Ideb: escolas com índices elevados.....	193

## LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AYP	Adequate Yearly Progress
CAPEL	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSSO	Council of Chief State School Officers
CFA	Congresso Federal Americano
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGEB	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LRE	Lei de Responsabilidade Educacional
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
NAEP	<i>National Assessment of Educational Progress</i>
NCLB	Lei Nenhuma Criança Deixada Para Trás
NGA	<i>National Governors Association</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos
PEQ	Prêmio Escola de Qualidade
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLR	Política de Responsabilidade Educacional
PME	Planos Municipais de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico da Escola
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SIAVE	Sistema de Avaliação da Educação Municipal
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Escolar
SMEM	Sistema Municipal de Educação de Mossoró
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SCANS	<i>Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills</i>
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
ZDP	Zona de Desenvolvimento Prioritário

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>O ESTADO CAPITALISTA E O DISCURSO DA GESTÃO EMPRESARIAL DOS ANOS DE 1990: INTERFACES COM A GESTÃO DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
2.1	O Estado Capitalista no Capitalismo Contemporâneo.....	21
2.2	O Discurso da Gestão Empresarial dos Anos de 1990 .....	31
2.3	A Gestão da Educação no Capitalismo: quais caminhos? ...	40
<b>3</b>	<b>A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: RUMO A QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS? ...</b>	<b>51</b>
3.1	A Gestão da Educação no Brasil: alguns apontamentos .....	51
3.2	A Avaliação da Educação e Desempenho Escola .....	58
3.2.1	<i>A influência do modelo norte americano .....</i>	<i>72</i>
3.2.2	<i>As avaliações em grande escala no Brasil .....</i>	<i>85</i>
3.3	Avaliação e Qualidade da Educação Básica: centralidade nos índices .....	95
<b>4</b>	<b>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/IDEB .....</b>	<b>101</b>
4.1	Qualidade da Educação: definindo conceitos e apontando compreensões .....	102
4.1.1	<i>Qualidade da Educação a Partir dos Marcos Legais: Constituição Federal, LDB, PNE e PME's .....</i>	<i>116</i>
4.2	O Indicador do IDEB e a Qualidade da Educação: desafios à gestão da educação local.....	124
<b>5</b>	<b>O CAMINHO SE FAZ NO CAMINHAR: PERCURSOS DA PESQUISA ....</b>	<b>132</b>
5.1	Motivação da Pesquisa .....	132
5.2	Das Opções Metodológicas ao Objeto Investigado .....	134
5.3	Das Opções Teóricas à Seleção do Campo de Pesquisa.....	141
5.4	Do Acesso ao Campo de Pesquisa as Impressões Observadas .....	151

<b>6</b>	<b>APONTAMENTOS DOS SUJEITOS DA PRÁXIS: DO DITO AO FEITO ..</b>	
	<b>153</b>	
6.1	Concepções Sobre Qualidade da Educação e IDEB no Município de Mossoró/RN.....	153
6.2	Fatores Intervenientes na Qualidade da Educação Municipal das Escolas com Ideb's Elevados e Baixos .....	171
6.3	Perspectivas da Gestão Escolar no Município de Mossoró/RN: desafios para a gestão da educação .....	199
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>203</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>211</b>
	APÊNDICE A – ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES	
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
	APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)	
	APÊNDICE D – ENTREVISA COM REPRESENTANTE DE PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS(AS)	
	APÊNDICE E – TABULAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS	
	ANEXO A – DECRETO SIAVE E PLANO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE	
	ANEXO B – LEI QUE INSTITUI O PRÊMIO ESCOLA DE QUALIDADE	
	ANEXO C – LEI POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL	

## 1 INTRODUÇÃO

O texto apresenta-se no complexo cenário que envolve a discussão sobre a educação institucionalizada no Brasil neste início do século XXI. As reflexões escritas fundamentam-se nos pressupostos da qualidade educacional expressos, de um lado, pelas políticas públicas, de modo específico pelo Plano de Desenvolvimento da Educação /PDE, através de seu instrumento de aferição de qualidade da educação, isto é, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb; e, de outro, numa concepção de qualidade assentada na proposta da educação democrática e emancipadora, ou seja, na perspectiva da educação como direito social.

Sabe-se que as políticas públicas para a área da educação, de modo geral, sempre foram palco de debates e lutas no que se refere a sua criação, bem como a exequibilidade de suas ações. A bandeira da política do acesso à educação foi, no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, “hasteadada” por coletivos de educadores e a sociedade em geral que, após embates políticos diversos, têm alcançado seus objetivos nos últimos anos sobre o que tange as políticas de acesso à escola pública. Garantiu-se, portanto, a entrada dos alunos na escola formal e com isto uma das primeiras noções de qualidade da educação foi construída. A saber: boa escola é aquela que possibilita o acesso dos indivíduos aos bancos escolares.

Outro ponto defendido pelos intelectuais da educação e incorporado nos discursos políticos dos governantes é a questão da permanência na escola, sendo o desafio maior garantir o sucesso dos que a frequentam. Para tanto, o debate acerca da qualidade dos processos educativos trabalhados na escola torna-se ponto fulcral no contexto das políticas públicas em educação, quer seja mediante os processos de avaliações externas baseadas na meritocracia (avaliando esta permanência do aluno na escola), quer seja na perspectiva dos direitos sociais defendidos pelos intelectuais da educação, pois somente a existência da qualidade nas ações desenvolvidas possibilitará a construção do caminho que resultará no sucesso escolar.

Na compreensão da qualidade da educação como direito social dos indivíduos e dever do estado em ofertá-la gratuitamente, tem-se o entendimento de que o grande desafio é reestruturar a escola pública em função das condições necessárias à

aprendizagem, quais sejam: infraestrutura favorável às condições de trabalho; profissionais da educação bem remunerados; clima organizacional favorável à democratização dos espaços escolares e avaliação da aprendizagem mediante processos que considerem os fatores intra e extra escolares que interferem na aprendizagem dos seus usuários. Instituição esta que estaria comprometida com a formação do cidadão, com o desenvolvimento do aluno em termos de consciência crítica, capacidade de discernir e transformar o mundo em que vive.

Neste contexto, o Ministério da Educação/MEC vem empreendendo ações através de suas políticas públicas objetivando atingir a especificidade do campo da qualidade educacional a ser ofertada à sociedade. Tais especificidades podem ser constatadas mediante as ações e metas propostas no PDE, que em conformidade com as políticas de avaliações externas, tem buscado implementar nas escolas uma cultura da qualidade baseada em resultados mensuráveis e quantificáveis, observados na divulgação periódica de índices estatísticos.

É neste panorama que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb será criado pelo INEP nos idos de 2005, objetivando ser um indicador sintético da educação brasileira. Este indicador “leva” em consideração resultados acadêmicos e o fluxo escolar dos alunos usuários da escola obtidos por meio da Prova Brasil, do SAEB e do censo Escolar. O fato é que este indicador tem sido utilizado pelos órgãos governamentais, pela mídia e pelas instituições de ensino como expoente capaz de aferir/atestar a qualidade educacional destes estabelecimentos no país, prerrogativa esta que está para além da capacidade do índice, haja vista que este se resume a trabalhar o desempenho cognitivo dos alunos mediante os resultados das avaliações em larga escala, bem como aspectos que envolvem o fluxo escolar. A proposta do índice, portanto, considera somente os fins da educação e não o seu processo, tampouco observa as especificidades das escolas.

Contudo, existem alguns indicadores que contribuem para qualificar escolas e aumentar o nível do Ideb, mas que são negligenciados pelos testes padronizados. São estes: o tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, sua estrutura física e a prática didático pedagógica, elementos que não são considerados no momento da aferição do Ideb, mas constituem fatores determinantes para a qualidade na medida em que se articulam em favor de um bom desempenho escolar.

A pesquisa em questão, intitulada *Qualidade da Educação e Ideb: entre o dito e o feito no Município de Mossoró/RN*, justifica-se pela necessidade de se buscar compreensões sobre os discursos da qualidade da educação em sua relação com o Ideb, demonstrando sua relevância acadêmica e social ao buscar investigar, refletir e analisar os contextos, as influências e os possíveis impactos da relação dos índices do indicador do Ideb com a qualidade do ensino ofertado no município de Mossoró/RN a partir de indicadores de qualidade da educação (construídos mediante pesquisas referenciadas no Brasil) e a análise dos discursos dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Dirigentes escolares, coordenadores pedagógicos e professores).

**O objetivo geral** da pesquisa foi analisar como os sujeitos (gestor municipal de educação, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores) relacionam a qualidade da educação com o IDEB no município de Mossoró/RN, considerando, para tanto, as escolas que apresentam bom desempenho e baixo desempenho na perspectiva do índice. **Os objetivos específicos** foram: (i) Identificar a “noção de qualidade” da educação presente nos discursos dos sujeitos envolvidos no processo educativo e sua relação com o IDEB no município de Mossoró/RN; (ii) Identificar nos discursos dos sujeitos investigados, quais são os fatores que tem influenciado a prática educativa das escolas que apresentam IDEB’s elevados e baixo IDEB; (iii) Diagnosticar a localização geográfica e física das escolas com IDEB acima e abaixo da média municipal; (iv) Identificar os fatores intervenientes nas escolas com IDEB acima e abaixo da média nacional; e (v) Estudar como os fatores intervenientes predominantes nas escolas acima da média municipal do IDEB, apresentados nos discursos dos sujeitos pesquisados, podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação local.

Sabe-se que um debate dessa natureza, em que pese a totalidade de sua abrangência (relação da qualidade da educação, através dos fatores intervenientes no processo, com o Ideb), exige rigor e disciplina acadêmica para que seus objetivos sejam perseguidos com sucesso. Assim, a opção pelo recorte do objeto se faz imprescindível para que a investigação tome corpo e efetivamente alcance objetivos significativos que, agregados a outros tantos esforços, possam contribuir efetivamente para a reflexão dos impactos e direcionamentos que a educação brasileira vem presenciando com as atuais políticas públicas trabalhadas pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC nos últimos anos.

Nestes termos, a tese está organizada em cinco capítulos, perspectivando atender os pressupostos da pesquisa da seguinte forma:

No **Capítulo I**, sob o título *O Estado Capitalista e o Discurso da Gestão Empresarial dos Anos de 1990: interfaces com a gestão da educação*, discute-se os mecanismos que influenciaram o Estado capitalista desde suas primeiras compreensões filosóficas, recorrendo-se a autores como Nicos Poulantzas para tentar construir uma relação destas compreensões com a de autores que na contemporaneidade têm se dedicado a escrever sobre o novo espírito deste capitalismo, a exemplo de Boltanski e Chiapello, até desaguar nos ideários da gestão educacional em sua relação com o Estado capitalista atual.

A análise destes temas faz-se pertinente por possibilitar entender, ao se tentar analisar uma determinada política educacional, o porquê de determinadas políticas acontecerem de modo dissociado do planejado no processo de sua implementação em determinadas formações sociais, a depender do tipo de Estado que se vive; o nível de democracia experienciada; bem como a manifestação das práticas capitalistas e mercantilistas desenvolvidas em cada contexto do social.

O **Capítulo II**, tratará sobre os *(des)Caminhos da Gestão da Educação no Brasil e a Avaliação da Educação: rumo a qualidade dos processos educativos*. Neste, buscar-se-á evidenciar o referencial de qualidade trabalhado pela ótica das políticas públicas institucionalizadas pelo MEC, observando o transcurso da gestão educacional nas duas últimas décadas e como a Avaliação da Educação tornou-se elemento indispensável para se pensar e fazer educação neste país.

Neste ponto, possivelmente se observará, mediante a análise de discurso foucaultiana, que a condução da gestão educacional tem corroborado para a solidificação de uma política de *accountability* nos processos de avaliação da escola pública brasileira. Este modelo de gestão da educação via *accountability* tem sido responsável por uma política de avaliação no território nacional mediada pelo que os autores da literatura especializada na área chamam de “gestão por resultados” (O Ideb pode ser considerado um modelo de gestão avaliada por resultados).

O **Capítulo III**, *Qualidade da Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB*, versará sobre a análise de conceitos que sustentam a

compreensão do que alcança-se por qualidade da educação no transcurso das duas últimas décadas, considerando os discursos da qualidade da educação através dos Marcos Legais (Constituição Federal, LDB, PNE e PME's) e dos indicadores educacionais de qualidade construídos por pesquisas desenvolvidas pelo movimento da Ação Educativa e por pesquisadores credenciados na discussão sobre políticas educacionais. Estas assertivas deverão contribuir na reflexão do indicador do Ideb em sua relação com a qualidade da educação e os desafios que esta relação tem trazido para as gestões da educação local de Mossoró/RN.

No **Capítulo IV**, *O Caminho se Faz no Caminhar: percursos da pesquisa*, os leitores poderão compreender o movimento da pesquisa. Os motivos que originaram o estudo dos índices do Ideb no município de Mossoró/RN e sua relação com a qualidade da educação; como foi delimitado o problema de pesquisa; seus objetivos gerais e específicos; as opções metodológicas: o porquê de se trabalhar com o método da pesquisa qualitativa; do desenvolvimento de questionários e entrevistas como instrumentos de acesso ao campo e aos sujeitos envolvidos; analisar os “achados” da investigação a luz da epistemologia do Ciclo de Políticas de Ball e da análise de discurso foucaultiana; finalizando com as impressões que marcaram a pesquisa no seu desenrolar com os sujeitos da prática observada.

A tese perfila sua finalização com o **Capítulo V** denominado de *Apontamentos dos sujeitos da práxis: do dito ao feito*. Acredita-se que neste espaço a tese observa de modo mais encantador seu gozo científico, pois serão observados os fatores que se revelam como comuns às instituições educativas que possuem Ideb's elevados no município pesquisado, bem como os fatores que mais uma vez se mostram comuns às instituições com Ideb's baixos.

Acredita-se que esta possibilidade de mapeamento das escolas com Ideb's melhores e Ideb's ruins, possa permitir às unidades de ensino de Mossoró/RN, e quiçá ao Estado, através das proposições contidas neste texto, discussões e desafios que conduzam os gestores educacionais e demais sujeitos do ato educativo a buscarem construir um ensino público de melhor qualidade em seus espaços de prática.

A tese, portanto, se consuma ao conseguir construir compreensões do que é/seria uma educação boa para os usuários da escola pública da localidade investigada e quais são os principais desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação deste

espaço geográfico. Assim será possível enxergar o que foi dito pelas políticas públicas e pelos profissionais da educação, bem como o que realmente foi e está sendo feito na educação básica dessa região.

## 2 O ESTADO CAPITALISTA E O DISCURSO DA GESTÃO EMPRESARIAL DOS ANOS DE 1990: INTERFACES COM A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

*Embora nem toda ação seja possível a qualquer momento, nada será possível enquanto forem esquecidas a especificidade e a legitimidade do domínio da própria ação. (Arend, 1983)*

O capítulo se propõe a debater o Estado capitalista que tem configurado as práticas sociais da contemporaneidade. Para tanto, far-se-á uma visita aos escritos de Nicos Poulantzas (1980) sobre sua concepção de Estado e como esta entidade se comporta na sua relação direta com o capital. Busca-se compreender quais implicações a relação do Estado com o capital traz para a sociedade, em particular para as classes populares, a principal frequentadora dos bancos escolares da educação pública ofertada no território brasileiro.

Outra proposição que o capítulo debate é as constatações de Boltanski e Chiapello (2009), em sua obra “O Novo Espírito do Capitalismo”, ao renunciarem e descreverem o “novo” comportamento do capital na atual configuração social da modernidade: uma sociedade fortemente globalizada mediada pelas relações do capital.

Também será observado o discurso da gestão empresarial, classe dominante nas relações de poder com o Estado, no contexto do novo espírito do capitalismo. Questionando-se como estes discursos têm sido introduzidos nas práticas de gestão da educação e quais interfaces a gestão da educação tem construído para trabalhar com esta realidade.

### 2.1 Estado Capitalista no Capitalismo Contemporâneo

O Estado Capitalista, também moderno Estado representativo, Estado nacional-popular e de classe (POULANTZAS, 1980), em ambos os casos, tem assegurado a dominação política, conseguindo manter a estabilidade burguesa, defendendo seus interesses e atuando na busca de conservar seu “*status quo*”. A alternância entre um

modelo de Estado e outro sofre alterações, mas estas não vão muito além do modo como esta dominação acontece. O Estado representativo, por exemplo, oferece uma estrutura mais flexível para unificar os interesses políticos num prazo mais longo de um determinado bloco no poder, ao mesmo tempo que esta unificação possui o consentimento das massas populares.

Pode-se escrever, baseado nos textos de Poulantzas que um dos grandes feitos do Estado capitalista atual é sua capacidade, através de seus representantes legítimos<sup>1</sup>, de promover na sociedade um projeto hegemônico que una os interesses individuais ao interesse nacional-popular, o que Boltanski e Chiapello (2009) chamam de formação de cidades<sup>2</sup> por projetos na obra “O Novo Espírito do Capitalismo”<sup>3</sup> (2009), com as especificações e particularidades que cada escritor constrói na tessitura de seus “ditos”, sendo que ambos os projetos, embora atuem na sociedade capitalista, possuem interesses diferentes.

O Estado, nos termos poulantziano, é uma relação social. Assim, está se afastando da concepção de que o Estado é uma entidade de direito próprio. Como o capital ele é

(...) uma relação de forças ou, mais precisamente, a condensação material de tal relacionamento entre as classes e as frações de classe, da forma como ela é expressão no Estado em uma forma necessariamente específica (POULANTZAS, 1980, parte II, p. 1).

Sendo o Estado uma relação social e não sendo uma entidade de direito próprio, o Estado não seria um sujeito, mas uma relação social entre sujeitos, ancorada numa relação com as capacidades do Estado. Para tanto, não se pode conceituar o Estado como sendo constituído pré-datadamente, mas sim, formado por lutas passadas e também reproduzidas/ou transformadas em e por meio de lutas presentes. As lutas de força, nesta concepção de Estado, não possui um equilíbrio fixo, sendo elas modificadas através de

---

<sup>1</sup> A classe empresarial por exemplo.

<sup>2</sup> O conceito de “cidades” na obra citada, está associada ao ideário de uma comunidade em que se constrói por redes interligadas e conectadas entre si.

<sup>3</sup> Os autores deste livro afirmam que a “verdadeira” crise não é a do capitalismo, mas a ausência de críticas contundentes. Essa crise, de que falam os autores, é analisada desde suas raízes, traçando um exame inédito de textos da gestão empresarial que alimentaram o pensamento do patronato e irrigaram as novas formas de organização empresarial que influenciam fortemente as demais áreas da sociedade, inclusive as questões e ordem do social.

alterações no terreno estratégico-relacional do Estado, da economia e na formação social mais ampla (JESOP, 2009).

Haveria, corroborando deste entendimento, a separação relativa do Estado e das relações de produção sob o capitalismo na materialidade institucional do Estado. O baldrame desse “apartamento” “*consiste na especificidade das relações de produção capitalista e na divisão do trabalho a que induzem*” (Poulantzas, 1980, p. 59), isto é, no próprio processo de constituição das classes em luta.

Essa compreensão comporta apontar dois desdobramentos relevantes. Primeiro, o Estado capitalista, formulador das políticas sociais – o que inclui a educação, constitui a burguesia como a classe politicamente dominante. Contudo, esta natureza classista do Estado não é absoluta, o que permite a mobilização social – a luta popular, em outros termos. Não sendo homogênea, mas relacional (conforme explicado anteriormente), surge à segunda questão, que é implicar simultaneamente inscrição permanente das classes dominadas na própria ossatura material do Estado. Para Poulantzas (1980) a classe popular teria/tem condições de se fazer presente na arena política e cuidar dos interesses sociais marginalizados socioeconomicamente. Estes dois fatores é o cerne da teoria relacional do Estado.

O processo de organização do Estado capitalista não é o resultado da existência prévia de uma burguesia já consolidada como classe dominante que o geraria ou utilizaria como “mero apêndice” do exercício de sua dominação (visão instrumental/mecânica do Estado). O próprio modo como o Estado se organizou é parte distintiva da presença de relações de produção capitalistas como processo histórico específico que compõe as classes em luta. Dessa feita, o Estado deve ser visto como uma relação. Esse modo de pensar o Estado facilita compreender as funções diferenciadas que ele desenvolve como resultado de sua tessitura específica, no que diz respeito às classes dominantes e às classes subordinadas. Atualmente o Estado tem buscado “aparentar” estar a serviço de ambas as classes: a dominante (assegurando sua estabilidade econômica/seu *status quo*) e a dominada (assegurando a manutenção de alguns programas sociais<sup>4</sup>).

Sobre as classes dominantes, o Estado representa e organiza o interesse político de longo prazo do bloco no poder, percebido não como bloco de mão única, mas como

---

<sup>4</sup> O programa do Governo Federal denominado de Bolsa Família é exemplar de uma política social focalizada nas classes populares.

unidade conflitual entre classes e frações de classes, mediante a hegemonia e gestão de uma classe ou fração de classe hegemônica. No contexto hodierno, percebe-se a disputa entre os empresários nos seus discursos midiáticos, para formar/eleger seus representantes políticos que irão defender seus interesses na busca por ocupar os espaços sociais (na construção de políticas públicas, por exemplo). Isto é possível, segundo Poulantzas (1980), porque o Estado detém uma autonomia relativa em relação às classes e frações de classe particulares, representando o interesse político em longo prazo da burguesia em seu coletivo<sup>5</sup>.

Isto não implica, entretanto, o apagamento das contradições que permeiam a relação entre as classes de frações dominantes, pois a própria política do Estado deve ser analisada como resultante desses contrassensos que se manifestam na ossatura material do Estado capitalista, determinando sua formação específica. As contradições intraclasses dominantes *“assumem no seio do Estado a forma de contradições internas entre diversos ramos e aparelhos do Estado, e no seio de cada um deles, conforme as linhas de direção ao mesmo tempo horizontais e verticais”* (Poulantzas, 1980, p. 153).

O nível de correlação de forças em cada formação social concreta e em cada conjuntura específica aponta o grau de contradição presente na organização interna do Estado. Porém, o Estado condensa não apenas a relação de forças entre as frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre as classes dominantes e as classes subordinadas. Sendo que *“os aparelhos de Estado organizam-unificam o bloco no poder ao organizar/dividir continuamente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no poder curto-circuitar suas organizações políticas específicas”* (Poulantzas, 1980, p. 162). Considerando esta assertiva sobre o comportamento do Estado, é possível compreender o porquê do atual Estado brasileiro não adotar medidas que colaborem para o desaparecimento do fosso existente entre os que têm acesso ao conhecimento, e consequentemente ao poder, dos que são alijados desse processo.

A máquina estatal consagra e reproduz a hegemonia ao firmar um movimento de compromissos variáveis entre o bloco no poder e determinadas classes sociais (as políticas sociais focalizadas a segmentos determinados da sociedade, desenvolvidas na

---

<sup>5</sup>Esta realidade perdura de forma mais nítida, desde o governo de FHC/PSDB ao governo atual de Dilma Roussef/PT.

área social no último século é modelo desta aliança). Dessa forma, Poulantzas (1980) alerta que as lutas populares sentem-se inscritas na materialidade institucional do Estado, mesmo se não se esgotam aí. Conforme Antônio Gramsci (2000), elas se fazem presentes, concomitantemente, na sociedade civil, entendida como arena de conflitos, através dos aparelhos privados de hegemonia.

Ainda seguindo Poulantzas (1980), o Estado é alicerçado materialmente em uma relação de forças, ancorando organizacionalmente e estrategicamente a classe dominante em sua relação com a classe subordinada, ele constrói um centro de exercício de poder “*mas que não possui poder próprio*” (p. 169). O autor entende que o poder, assim como o Estado, deve ser visto de forma relacional, com capacidade de uma ou determinadas classes conquistar seus interesses sempre em oposição à capacidade e interesses de outras classes<sup>6</sup>. Portanto, o poder do Estado (e, pode-se dizer, todo poder) é, no capitalismo, um poder de classe na medida em que “*o poder de classe é a base fundamental do poder em uma formação social dividida em classes cujo motor é a luta de classes*” (Poulantzas, 1980, p. 50). O capitalismo sempre será uma sociedade dividida em classes.

Outro conceito relevante para o entendimento de Estado, portanto do Estado capitalista ao qual o texto busca esclarecer, é o que Poulantzas (1980), alcunha por ossatura material do Estado. Seria a forma específica de organização estatal em aparelhos que garante o treino sempre inacabado da dominação. Nestes termos, a relação das massas populares com o poder e o Estado, naquilo que se chama particularmente de consenso, possui sempre um substrato material. Isto é, porque o Estado trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas. O Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas.

Neste cenário, as práticas do Estado, arroladas particularmente mediante leis e das políticas, detêm uma função relevante na construção do Estado capitalista. Elas encerram concomitantemente negatividade (coerção) e positividade (consenso) porque expressam de forma contraditória, a presença subordinada das classes dominadas na materialidade do Estado. Assim, ao mesmo tempo em que opinam, estão aderindo ao projeto dominante

---

<sup>6</sup> Quando o governo do Partido dos Trabalhadores/PT chegou ao poder nos idos do ano de 2003 a classe subordinada (ideológica e economicamente) brasileira teve o sonho de ver sua subordinação diminuída frente a classe dominante.

pela absorção de suas demandas reais. Diante deste contexto, o Estado capitalista assume papel fundamental de educador/adestrador das classes, aplicando através de suas práticas e aparelhos, intensa atividade pedagógica de conformação, exercitando uma “pedagogia da hegemonia”, como nos propõe pensar Neves (2005), baseada na organização/desorganização estratégica das classes em luta.

Tanto as classes dominantes, quanto as classes dominadas e desfavorecidas economicamente, podem fazer-se presente no sistema estatal, bem como fazer-se distante dele. Esta realidade é resultante da impossibilidade, no contexto da sociedade capitalista moderna, do Estado construir uma linha de ação unificada e global para o exercício de seu poder<sup>7</sup>. Essa natureza relacional do Estado, contudo, não significa um diálogo justo e igualitário entre as lutas de força no âmbito da sociedade, pois o Estado na configuração hodierna é capitalista e corroborará para a manutenção deste modelo econômico.

As crises sofridas ao longo da história pelo Estado capitalista não são acidentais e disfuncionais, ao contrário, para a massa da sociedade elas tem sido catastróficas, quer elas sejam de natureza econômica ou política. As crises de natureza política são preocupantes por terem a capacidade de construir um Estado de natureza democrática ou de exceção. Segundo Poulantzas (1980),

As crises econômicas não causam diretamente as crises política e do Estado, embora elas moldem, sim, a conjuntura em que tais crises surgem, especialmente no estágio do capitalismo monopolista, com seus vínculos cerrados entre os poderes político e econômico. Quando as crises afetam todas as relações particulares, elas tornam-se crises “orgânicas” ou “estruturais” (p, 26).

O Estado capitalista tem buscado resolver suas crises mediante a concessão de “aberturas democráticas”<sup>8</sup>, a exemplo do que ocorreu no Brasil em meados da década de 1980<sup>9</sup>, concedendo às massas populares alguns benefícios, “controlando” suas “lutas políticas” e conseguindo seu apoio. Ao final das crises, as massas são alijadas do processo

---

<sup>7</sup> A globalização ou globalizações, como faz-se refletir Santos (2011), foi muito eficaz neste processo.

<sup>8</sup> Com as inúmeras ressalvas que cabem no âmbito desta questão se se considerar a democracia numa perspectiva de “libertação do sujeito” das subserviências ideológicas (SANTOS, 2011). Daí o motivo do autor informar no seu livro “Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social”, datado de 2009, que o Brasil vive uma democracia de muita baixa intensidade.

<sup>9</sup> O Brasil acabara de sair de um regime ditatorial e precisa atender os anseios populares, sendo reaberto no país o regime democrático que pôs “fim” a ditadura.

decisório do aparato estatal, gerando o que Jesop (2009) irá denominar de vários “clãs” políticos.

O capitalismo, através de suas “alternâncias” no âmbito da contemporaneidade, vem apresentando a sociedade o que Boltanski e Chiapello (2009) alcinham de perplexidade ideológica<sup>10</sup>. Seria este evento um dos traços mais marcantes das últimas décadas, entendendo-o, os autores, como o novo espírito do capitalismo. Este, por sua vez, tem corroborado para a decomposição das representações associadas ao compromisso socioeconômico instaurado depois da segunda guerra mundial.

Boltanski e Chiapello (2009) afirmam que

(...) a reestruturação do capitalismo ao longo das duas últimas décadas, que, como vimos ocorreu em torno dos mercados financeiros e dos movimentos de fusão-aquisição das multinacionais num contexto de políticas governamentais favoráveis em matéria fiscal, social e salarial, também foi acompanhada por fortes incentivos ao aumento da flexibilização do trabalho.

Esta realidade afetou brutalmente as políticas sociais das últimas décadas<sup>11</sup>, compactuando com o esfacelamento da luta política da classe dominada (observa-se o desmantelamento dos sindicatos e uma valorização dos processos quantitativos em detrimento aos processos qualitativos)<sup>12</sup>. Estes apontamentos são esclarecedores da vivacidade dos escritos de Poulantzas ao relatar sobre a teoria relacional do Estado, porém com a supremacia da burguesia.

Sabe-se que, neste contexto, o capitalismo, ou melhor, aderindo ao termo usado por Boltanski e Chiapello (2009), o “novo espírito do capitalismo” mundial<sup>13</sup>, entendido como a possibilidade de fazer o capital frutificar por meio de investimentos ou da aplicação econômica, vai muito bem. Quanto às sociedades, retomando uma acepção entre o político e o econômico (Poulantzas, 1980), com o qual vivemos há mais de um

---

<sup>10</sup> Este conceito será trabalhado mais adiante.

<sup>11</sup> Observa-se uma redução significativa nos insumos educacionais nos últimos anos se colocarmos a relação do custo aluno qualidade (PINTO, 2008).

<sup>12</sup> O atual modelo de avaliação da educação brasileira, problematizada no capítulo seguinte, é esclarecedor da questão.

<sup>13</sup> O novo espírito do Capitalismo, pode-se dizer que, apresenta-se para Castells (2011), em sua obra A Sociedade em Rede, como uma sociedade altamente flexível e conectada, mediada por relações de poder entre capital e trabalho.

século, não vão nada bem. No Brasil, as políticas públicas e sociais estão cada vez mais distantes de alcançar o sonho dos brasileiros na luta pela igualdade social. A educação, por exemplo, tem ocupado *rankings* preocupantes no cenário mundial em nível de índices estatísticos<sup>14</sup>.

Por isso, os autores acima citados propõem-se a pensar em presenciar-se na atualidade um contexto de “perplexidade ideológica”. Dos elementos que justificam o uso dos termos: (i) o desenvolvimento do papel do Estado depois da Segunda Guerra Mundial e o advento da grande empresa lhes ofereceram novas possibilidades de viver “burguesamente”, compatíveis com o cunho salarial crescente da economia, mesmo que isto tenha custado um endividamento crescente da classe popular em ascensão; e (ii) os engenheiros, grandes executivos e, com eles, frações cada vez mais extensa da burguesia, entram na esfera do salariado. Deixa de ser burguês apenas quem é comerciário/empresário; constrói-se uma nova burguesia social dos altos salários (Santos, 2011).

Esta realidade acarretou uma baixa importante no nível de vida até a implantação, no pós-guerra, de uma nova organização dos recursos econômicos<sup>15</sup>. Atualmente observa-se o aumento do desemprego dos portadores de diplomas superior e dos executivos, ainda que, se comparados como os menos privilegiados esta situação torne-se pouco notável.

A perplexidade ideológica foi, nestes termos, um dos pontos mais notórios destas duas últimas décadas, marcadas pela decomposição das representações associadas ao compromisso socioeconômico instaurado depois da guerra, “*sem que surgisse nenhum pensamento crítico em condições de acompanhar as mudanças em curso*” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, p.27, 2009).

O espírito do novo capitalismo, numa definição mínima, seria “*a ênfase na exigência de acumulação ilimitada do capital por meios formalmente pacíficos*” (Idem, p. 35). Ao contrário do que muitos pensam e escrevem, o objetivo máximo do capitalismo

---

<sup>14</sup> O Brasil se distanciou da média de 40 países em um ranking que compara resultados de provas de matemática, ciência e leitura, e também índices como taxas de alfabetização e aprovação escolar. O Brasil aparece na 38ª posição do ranking, na frente de México e Indonésia – um avanço de um lugar, na comparação com a edição de 2012. O indicador do ranking é composto a partir duas variáveis: capacidade cognitiva (medida por resultados de alunos nos testes internacionais PISA, TIMSS e PIRLS) e sucesso escolar (índices de alfabetização e aprovação escolar). Fonte: [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/05/140508\\_brasil\\_educacao\\_ranking\\_dg](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/05/140508_brasil_educacao_ranking_dg)

<sup>15</sup> Elementos essenciais ao desenvolvimento social e econômico de uma sociedade sofreram retração, como: quedas na garantia de um emprego ao obter-se o diploma escolar; carreiras e aposentadorias foram abaladas ao longo dos últimos vinte anos (dos idos dos anos de 1990 até os dias atuais).

contemporâneo, não seria somente o acúmulo do capital. Não consiste somente numa junção de riquezas como signos do poder, mas, e principalmente, a transformação permanente do capital, de equipamentos e aquisições diversas em produção, de produção de moeda e de moeda em novos investimentos.

A definição mínima aqui considerada, deve ser distinguida da autorregulação mercantil baseada em convenções e instituições, especialmente jurídicas e estatais, que visam a garantir a igualdade de forças entre operadores (concorrência pura e perfeita), a transparência, a simetria de informações, um banco central garantidor de uma taxa de câmbio inalterável para a moeda de crédito etc (BOLTANSKI e CHIAPELLO, P. 36, 2009).

O capitalismo no âmbito desta definição mínima de capital que está-se a utilizar é, teoricamente, qualquer um que possua um excedente e o invista para extrair um lucro que venha aumentar o excedente inicial. O capitalismo também é caracterizado, na concepção dos autores, pelo trabalho assalariado. Essa atual “roupagem” do capitalismo, paradoxalmente, o torna mais acessível para os indivíduos citados acima, ao mesmo tempo em que passa a excluir milhares de sujeitos que não tem condições de se sobressaírem, utilizando do seu livre arbítrio, nesta selva em que as ações políticas são justificadas pelo seu retorno econômico, inclusive a educação.

A necessidade de um espírito do capitalismo advém da ideologia que justifica o engajamento capitalista. Note-se que a hodiernidade vive uma grande crise, manifestada pela perplexidade e pelo ceticismo social crescente, de tal forma que a salvaguarda do processo acumulativo é ameaçada constantemente pelo estrangulamento de suas justificações numa argumentação mínima em termos de submissão necessária às leis da economia, supondo a formação de um novo conjunto ideológico mais mobilizador. Isto é, o espírito do capitalismo é justamente o conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que colaboram para justificar e segurar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela. Neste contexto, conforme enfatizava Poulantzas, os aparelhos ideológicos do Estado terão função importante na conformação social às forças capitalistas.

Este “*modus operandi*” do capital, ancora-se em três pilares, segundo Boltanski e Chiapello (2009): progresso material, eficácia e eficiência na satisfação das

necessidades, modo de organização social favorável ao exercício de liberdades econômicas e compatíveis com regimes políticos liberais. Estes pilares irão se perpetuar nas diferentes esferas sociais, inclusive na área educacional. É diante esta realidade que discursos da gestão empresarial objetivam ser simultaneamente formal e histórico, global<sup>16</sup> e situado, misturando preceitos gerais e particulares, constituindo nos dias de hoje a forma por excelência na qual o espírito do capitalismo é incorporado e oferecido como algo que deve ser compartilhado. Veja-se, por exemplo, a competitividade entre as instituições educativas na política dos *rankings* globalmente instituídos nas culturas localizadas<sup>17</sup>.

Os autores Boltanski e Chiapello fazem um recorte histórico interessante para problematizar-se o espírito do capitalismo moderno, recordando que

A primeira descrição, empreendida em fins do século XIX, centra-se na pessoa do burguês empreendedor e na descrição dos valores burgueses. (...) Uma segunda caracterização do espírito do capitalismo tem pleno desenvolvimento entre os anos 30 e 60. A tônica aí recai menos sobre o empresário individual e mais sobre a organização. (...) O terceiro espírito deverá ser isomorfo a um capitalismo “globalizado”, que põe em prática novas tecnologias, apenas para citar os dois aspectos mais frequentemente mencionados na qualificação do capitalismo hoje (p. 49, 50 e 51, 2009).

Se o primeiro espírito, diga-se de passagem, é personificado na figura do burguês, sintonizando-se essencialmente ao capitalismo familiar, numa época em que o gigantismo não era ponto fulcral; tem-se no segundo espírito a figura central do diretor, ou dirigente assalariado (lembrem-se das instituições escolares dos anos 60, 70 e 80...) e dos altos executivos, experimentando, portanto, um capitalismo já bastante considerável, sendo seu elemento central a burocratização e a utilização de um quadro de supervisores cada vez

---

<sup>16</sup> O conceito de global, e, também ao ser tratada a questão da globalização, é tomado nestes escritos das ideias de Boaventura de Souza Santos (2011), no sentido que o autor nos propõe pensar que o global e o local estão simultaneamente correlacionados, pois não existe artefato global que não tenha sido gestado localmente, do mesmo modo que o gestado localmente pode fugir do domínio de suas raízes e tornar-se globalizado. Sobre a globalização o autor acrescenta que seria mais prudente se falar de globalizações no plural, por se haver a globalização mais associada a aspectos econômicos, globalização mais atrelada a variantes culturais e globalização mais próxima à questões sociais, embora todas as globalizações estejam interconectadas.

<sup>17</sup> Em nível internacional tem-se o PISA/Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, e em nível local, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB.

mais qualificados pelos diplomas universitários; chega-se ao terceiro espírito, que deverá ser isomorfo no sentido de está situado globalmente, eliminando as fronteiras, a exemplo das multinacionais e das políticas mundialmente planejadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional/FMI. Aqui, no terceiro espírito, estão acentuados os rumos da hodiernidade, cabendo questionar-se: para onde se caminha e até onde se pode caminhar os que fazem políticas públicas? Que espírito pode-se buscar e é possível perspectivar mediante os escritos acima, nos tempos atuais?

A secção seguinte tratará de observar o discurso da gestão empresarial nos idos dos anos de 1990, portanto, acentuados no novo espírito do capitalismo, mais precisamente seu terceiro espírito.

## **2.2 O Discurso da Gestão Empresarial dos Anos de 1990**

A exemplo do espírito do capitalismo que apresenta “faces” múltiplas, voltadas para a acumulação do capital e para princípios de legitimação, a literatura da gestão empresarial, consequência do capitalismo narrado anteriormente, tem influenciado consideravelmente a literatura da gestão educacional, podendo ser lida em diferentes planos.

Pontua-se nesta literatura o receptáculo dos métodos atuais de como obter lucros, das novas recomendações feitas aos gerentes para a construção de empresas eficazes e cada vez mais competitivas (observem os termos utilizados e suas semelhanças com os termos utilizados na atual gestão da educação). Mas a literatura da gestão empresarial não é puramente técnica.

Não é feita apenas de receitas práticas que visem a melhorar o rendimento das organizações, tal como se aumenta o desempenho de uma máquina. Ela comporta ao mesmo tempo um forte tom moral, no mínimo por se tratar de uma literatura normativa que diz aquilo que deve ser, e não o que é, de tal ponto de termos o direito de indagar sobre o realismo dessa literatura, e por conseguinte, sobre o crédito que lhe pode ser dado no sentido de se saber o que ocorre “realmente” nas empresas (BOLTANSKI e CHIAPELLO, p. 84, 2009).

Observa-se nos livros sobre a gestão empresarial dos anos de 1990 em diante uma busca pela prescrição. Eles buscam praticar o exemplo, selecionam casos segundo suas

virtudes demonstrativas, o que deve ser feito *versus* o que não deverá ser feito, levando em conta aspectos da realidade que corroborem para a orientação dos casos que se deseje incentivar na área mercadológica. Deste modo, a literatura da gestão empresarial busca mostrar de que modo o prescrito pode obter lucro de maneira atraente, interessante, estimulante, inovador ou meritório.

A gestão empresarial, mediante os discursos veiculados na literatura da área, deve respaldar-se em visões normativas que levem em conta não as aspirações pessoais a garantias e a autonomia, mas também o modo como estas aspirações podem ser vinculadas a uma orientação mais geral para o bem comum da empresa e da sociedade. Assim, conforme Boltanski e Chiapello

A gestão empresarial destinou-se desde a origem àqueles que, depois da crise dos 30, se tornariam os novos heróis da economia e os principais destinatários do segundo espírito do capitalismo. A gestão empresarial, que se apresenta como sistematização e inscrição de práticas forjadas no âmbito das empresas em regras de conduta de caráter geral, foi permitindo aos poucos a profissionalização dos cargos executivos. Henri Fayol, considerado um dos fundadores da disciplina, desejava criar uma “doutrina administrativa” que possibilitasse, por um lado, afirmar que a gestão empresarial era uma profissão, com suas regras próprias, consumando assim a ruptura com uma direção cuja legitimidade decorria da propriedade, e, por outro lado, abrir caminho para um ensino profissional (p. 85, 2009).

Percebe-se que a profissionalização daqueles que se dedicam a gestão empresarial, foi um passo relevante para o avanço dos discursos no ramo da economia empresarial. Daí por diante, a preocupação permanente de mobilização e motivação pessoal, sobretudo de executivos tornou-se elemento marcante na literatura da gestão empresarial dos anos de 1990.

Boaventura de Souza Santos (2011) citando Waterman (1990), diz que um passo importante nos discursos da gestão empresarial, que de certa forma influencia significativamente as bases da gestão em educação mundo afora, foi a constatação em 1990 de que, ao contrário das gerações anteriores, as pessoas acham que o salário, por si só, é uma compensação muito magra se não tiverem a impressão de que seu trabalho contribui para o bem estar geral. Daí deriva discursos de que a empresa deve “*tornar-se*

*um lugar de construção de sentido, de finalidades compartilhadas, em que cada um possa ao mesmo tempo desenvolver a autonomia pessoal e contribuir para o projeto coletivo*” (GENELOT *apud* BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009). Bellenger (1992), citado por Santos (2011), complementa este pensamento ao afirmar que *“o essencial não é viver, é ter uma razão para viver”*. Acrescentando: *“e isso não é fácil”*.

Dar sentido ao sistema assalariado e ao espírito do capitalismo constitui, pois, importante preocupação dos autores da gestão empresarial na contemporaneidade. Inicia-se na literatura da área uma evolução da problemática da gestão de empresas dos anos 60 a 90, objetivando colaborar para a construção deste sentido por meio da descentralização, da meritocracia e de se administrar através de objetivos. São esboçadas a partir desta data novas modalidades de gestão empresarial que, consecutivamente, passa também a impor “novos arranjos” à gestão da educação, como veremos a diante.

A gestão movida por objetivos apresenta também a vantagem de expor critérios claros e confiáveis para avaliação dos desempenhos nos quais poderá basear-se a política de carreiras da empresa e seus funcionários: a bonificação por exemplo. A promoção será dos que atingirem os objetivos, isto é, que forem mais eficientes, e não com “base em critérios subjetivos”, julgados mais injustos por esta nova literatura. Este modo de pensar a gestão busca se livrar das arbitrariedades humanas na gestão empresarial, motivando seus executivos a agirem com justiça. Rejeita-se o valor atribuído a “julgamentos pessoais”, porta aberta para o nepotismo, nas decisões referentes a promoções, dando-se valor ao “julgamento impessoal” com base em resultados.

É clara uma busca pela valorização do mérito entre os mais convictos críticos do diploma por ele proporcionar vantagens pela vida inteira, levando muitos funcionários ao comodismo da carreira. Esta assertiva é utilizada pelos críticos do concurso público, por este não regulamentar um modo de avaliar seus profissionais ao ingressar na carreira pública e “ganharem” estabilidade empregatícia para a vida inteira, sem haver um modo de “testar” seu rendimento laboral periodicamente, o que facilita o comodismo destes profissionais em seus postos de trabalhos. Neste contexto, presencia-se a passagem de uma burguesia patrimonial centrada na empresa pessoal para uma burguesia de dirigentes assalariados, portadores de diploma superior e integrados a grandes administrações públicas ou privadas.

Nos anos de 1990 é instalado um modelo de empresa por redes, havendo rejeição ao modo de administrar hierarquicamente<sup>18</sup>, tornando-se obsoletos, ao menos em nível de discursos, modos planejados de administrar rigidamente e baseados em dados meramente quantitativos, que não expressem a realidade social dos fatos, bem como rejeição a todo modo de autoritarismo no âmbito da empresa (nomenclaturas como de patrões e chefes, passam a ser substituídas por gestores e dirigentes, objetivando superar toda forma de autoritarismo dentro da empresa).

Fatores como a concorrência de mercado e a tecnologia ganham amplitude sem precedentes, passando a ocupar espaço no modo de organizar a empresa flexivelmente. Assim, as empresas presenciam um desmontamento do princípio hierárquico, buscando inovações. É então que entram em cena os líderes e suas visões (surge uma nova expressão para substituir o “chefe/patrão” no mercado). Sendo que a visão do líder deverá corroborar com as virtudes do espírito do capitalismo, garantindo o engajamento dos trabalhadores sem recorrer à força, mas dando sentido ao trabalho de cada indivíduo dentro da empresa.

Em vista a um conjunto de reformas propostas pelos autores de gestão empresarial, não admira que o executivo, tal como era concebido nos anos de 60, comece a perder terreno. O próprio termo *cadre*, na França, que pressupõe hierarquia e *status*, passa a ser rejeitado. Os *cadres* passam a ser vistos como agentes da burocracia que precisa ser destruída. Nesses discursos, o *status* executivo é tratado, de modo explícito ou – na maioria das vezes – implícito, como um arcaísmo cuja rigidez freia as evoluções em andamento (BOLTANSKI e CHIAPELLO, p. 105-106, 2009).

É neste cenário que para substituir o termo *cadre* assiste-se ao surgimento do vocábulo *manager* (gerente), transferindo um sentimento de liderança e confiança para a empresa ao utilizar este termo em detrimento do outro. No Brasil, nesta mesma época, início dos anos de 1990, o termo diretor de escola aos poucos foi perdendo espaço e sendo substituído pelo termo gestor escolar, também objetivando superar todo modo burocrático e antidemocrático com que era administrada a instituição escola<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Segundo os autores Boltanski e Chiapello, a elevação educacional dos anos de 1990 explica, em partes, por que a hierarquia se transformou-se num modo de organização superado.

<sup>19</sup> Esta questão será abordada com maior rigor nos tópicos a seguir.

Para administrar o espírito do capitalismo na modernidade, esta nova figura do “chefe”, que não é mais legitimado hierarquicamente como no passado recente, precisa reduzir as pirâmides, pôr para trabalhar em seus projetos todas as espécies de pessoas sobre as quais têm pouco poder formal, os gerentes de projetos<sup>20</sup> só podem impor-se pelas competências e pelo carisma, circunscrever os atores graças à eficácia de sua rede de relações pessoais, que lhes propicia informações e auxílio na administração. Isto implica pensar que estes novos gestores precisam antes de tudo serem líderes. A autoridade que adquire frente a sua equipe advém da confiança conquistada, graças às suas qualidades de comunicação e atenção que devem se manifestar cotidianamente na sua rotina de trabalho. *“O mundo do manager opõe-se ao mundo do cadre, tal como o reticular ao categorial”* (BOLSTANSKI e CHIAPELLO, p. 108, 2009).

Neste contexto, surge outra figura necessária ao bom desempenho da empresa capitalista: o do especialista técnico. Esta função passar a ser relevante, principalmente, ao grande avanço tecnológico desencadeado na década de 1990, exigindo dos profissionais cada vez mais conhecimentos e inovação para acompanhar o progresso da ciência. Esta figura poderá ser um funcionário de carreira dentro da empresa ou prestar serviços esporádicos em questões pontuais (as assessorias, por exemplo).

Conforme já escrito em outro lugar neste texto, neste novo universo/espírito do capitalismo, tudo é possível, pois a flexibilização faz-se importante, sendo as palavras de ordem criatividade, reatividade e flexibilidade. Os indivíduos não estariam mais limitados pela seção a qual pertence na empresa ou submetidos à autoridade de um chefe, pois todas as fronteiras podem ser transpostas pela virtude do projeto capitalista.

No novo discurso da gestão empresarial e da economia moderna, são comumente mobilizados os argumentos mais clássicos para invocar a fidelidade dos sujeitos às amarras do capitalismo. Entre estes argumentos estão presentes o tema das liberdades, sendo este muito presente, colocar a empresa a serviço dos consumidores (melhor dizer que a empresa serve aos clientes do que contribuir para o enriquecimento exacerbado de seus donos).

Outra marca importante do espírito do novo capitalismo é a noção fundamental da concepção de empregabilidade ao invés de emprego. Segundo Chiapello e Boltanski

---

<sup>20</sup> Segundo Santos (2011) o modo de organizar as empresas no século XXI, faz-se necessário gerir a sociedade através da mediação de projetos pensado globalmente e os situarem localmente.

(2009), seria a inculcação no imaginário coletivo de que os sujeitos devem se apropriar da capacidade de permanecer sendo útil a empresa constantemente, serem dotados de habilidades diferenciadas e facilmente readaptados de função conforme a demanda da empresa. As pessoas que não se “encaixarem” neste perfil não são úteis à empresa e nem ao mercado, portanto, elas mesmas estão se excluindo do processo.

Diante destas questões, o novo capitalismo compreende outro conceito a ser considerado pelas organizações na contemporaneidade, a formação da cidade por projetos, termo alçado pelos autores da obra “O novo espírito do capitalismo”, Boltanski e Chiapello (2009). Este conceito está ligado a outro que surge muito forte na contemporaneidade, que é o conceito de “rede”, a ideia de que tudo está conectado, globalmente interligado, mesmo que situados localmente<sup>21</sup>. O projeto é a oportunidade e o pretexto para a conexão, reunindo em médio ou longo prazo, pessoas muito diferentes em torno de objetivos em comum.

Novos princípios orientados para o sucesso acompanham o estabelecimento desse mundo e constitui-se um novo sistema de valores no qual pessoas poderão apoiar-se para fazer julgamentos, distinguir entre comportamentos adequados e outros que levam à exclusão, avaliar qualidades e atitudes que até então não haviam sido propriamente identificadas, legitimar novas posições de poder e selecionar aqueles que serão beneficiados por ele (BOLTANSKI e CHIAPELLO, p. 135, 2009).

Considerando estes contributos, para os autores, o termo cidade é mais propício do que o termo rede, utilizado por Castells (2011), por ter a condição de ampliar os valores que dominaram os idos de 1960. A saber: buscaria superar os escritos/discursos da gestão empresarial que lida apenas com a lógica da indústria, mas a formação da cidade por projetos deve colaborar para a formação de empresas que tenham a capacidade de aglomerar um grande número de projetos, associando pessoas variadas com diferentes capacidades e habilidades, algumas das quais podem participar de vários projetos. Os projetos possuem um início e um fim, eles se sucedem e se substituem, recompõem-se ao sabor das prioridades e das necessidades da empresa, ao contrário da noção de rede que

---

<sup>21</sup>Para um aprofundamento da discussão sobre globalização, localização e/ou glocalização ver Boaventura de Souza Santos (2011).

dificulta esta percepção de início e término de um ciclo. Buscar-se-ia uma organização social por projetos, não havendo mais espaços para ideias isoladas sem ambições globais.

A constituição da cidade por projetos abrange, em larga escala, a literatura empresarial dos anos de 1990 e, secundariamente, por outros trabalhos das ciências sociais que se valem da metáfora da rede<sup>22</sup>. Boltanski e Chiapello apresenta a cidade por projetos da seguinte forma:

- a) o primeiro tempo é dedicados à evidenciação do princípio de equivalência que possibilita ordenar as coisas e as pessoas e formular um juízo sobre sua qualidade de “grandes” ou “pequenas”. b) o segundo está concentrado nas formas de justiça posta em prática na cidade por projetos e refere-se, portanto, às condições que devem ser satisfeitas para que a hierarquia dos estados, segundo o princípio de equivalência estabelecido em (a), seja transmutada numa ordem justificável. c) o terceiro tempo de nossa exposição versa sobre o enraizamento da cidade por projetos numa definição da natureza: natureza da sociedade, a fim de conferir vocação universal à cidade; depois, natureza humana, especificação indispensável para fundamentar a potencialidade igual de todos os seres humanos a ascender à grandeza correspondente à lógica dessa cidade e, portanto, precondição de realização da justiça no mundo que lhe corresponde (p. 139, 2009).

O primeiro ponto, que se refere ao princípio de equivalência, refere-se ao fundamento no qual as pessoas são julgadas em dada cidade. Na cidade industrial, por exemplo, o princípio superior comum é a eficiência. Na cidade por projetos, o interessante é a atividade, contrariando o que se observa na cidade industrial, em que atividade se confunde com trabalho, e ativos são, por excelência, aqueles que dispõem de trabalho assalariado, estável e produtivo. Na cidade por projetos a atividade supera as oposições entre trabalho e não trabalho, estável e instável, trabalho assalariado e não assalariado, escapando das avaliações meramente contábeis. A equivalência entre ambos (do trabalho estável e não estável) seria respeitada, prevalecendo o princípio da atividade.

---

<sup>22</sup> Sobre o tema da sociedade em rede ver: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. A Sociedade em Rede: do conhecimento à Acção Política. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Neste contexto, é eficiente quem está em atividade. A atividade pode ser a de criar projetos ou integrar-se em projetos iniciados por outrem. O projeto visa o encontro, pois não se inscreve de forma definitiva numa instituição ou num ambiente, ele se apresenta em ação, em andamento, implica movimento contínuo. E, qual o movimento contínuo da sociedade movida pelo capital? Que noções de cidadania, remetendo ao termo cidade, e de justiça social cabem perseguir? Eis a questão que precisa ser ponderada ao lidar-se com políticas sociais e, mais particularmente, com a educação das massas.

É natural que, numa sociedade conexionalista como a do século XXI, os seres tenham como preocupação natural o desejo de conectar-se com os outros e com mundo, de relacionar-se, de estabelecer elos para não ficarem isolados. Para que esta relação dê certo se faz preciso depositar e inspirar confiança, saber comunicar-se, discutir com propriedade e ser capazes de ajustar-se aos outros e às situações de acordo com o que elas exigem. É a este preço que surgem a figura dos coordenadores/líderes das cidades mediadas por projetos.

O Estado grande para a sociedade capitalista moderna, considerando os autores estudados, Boltanski e Chiapello, 2009, seria a sociedade engajada, aquela que envolve-se plenamente no novo espírito do capital. Segundo Santos (2011) o grande na sociedade atual não seria o “homem” de lugar nenhum, mas o “homem” local que consegue ter relevância global. Os autores ainda acrescentam que

Mas estas qualidades não bastam para definir o estado de grande, pois podem ser postas em prática com oportunismo, numa estratégia puramente individualista de alcançar o sucesso. O grande, na lógica da cidade, não é apenas aquele que se esmera na valorização dos recursos específicos vinculados a um mundo, mas também aquele que põe a serviço do bem comum as capacidades reveladas na prova. Isto significa que, na cidade por projetos, o grande não é somente aquele que sabe engajar-se, mas também aquele que é capaz de engajar os outros, de obter envolvimento, de tornar desejável o ato de segui-lo, porque inspira confiança, é carismático, sua visão produz entusiasmo, qualidades estas que fazem dele o animador de uma equipe que ele não dirige de modo autoritário, mas pondo-se à escuta dos outros, com tolerância, reconhecendo e respeitando as diferenças. Não se trata de chefe (hierárquico), mas de integrador, facilitador, inspirador, congregador de energias, impulsionador de vida, sentido e autonomia (p. 147, 2009).

É esta a proposta para o novo líder em situação de gestão na contemporaneidade. Aquele sujeito que consegue liderar a equipe em prol dos objetivos institucionais, fazendo com que seus liderados se apercebam como parte do “*corpus*” da instituição, destruindo as barreiras entre a empresa e seus proletários, afinal, se administra em busca de atingir os objetivos do projeto. O *slogan* do governo Lula “Todos pela Educação” é revelador do quão as responsabilidades, neste novo estágio do capitalismo, são de todos e não somente do Estado. E mais que isto “todos” tem que sentir vontade de compartilhar esta responsabilidade, participar deste chamamento coletivo.

Quanto às formas de justiça evoca-se o enaltecimento à renúncia à estabilidade, ao enraizamento, ao apego ao local, à garantia oferecida por elos estabelecidos desde longas datas. O “grande”, na linguagem de Boltanski e Chiapello, renuncia a ter apenas um projeto que dure toda a vida. Ele é móvel, nada deverá impedir seu deslocamento (quer seja dentro da empresa ou fora dela). Por isso, num mundo em rede é realista ser ambivalente (em oposição ao chefe univalente do mundo hierárquico), porque as situações que precisam ser enfrentadas também são complexas e incertas.

A natureza desta cidade, que neste texto a endossamos como sinônimo das exigências atuais para sobreviver com dignidade na sociedade contemporânea, vislumbra a busca pela justiça. Isto é, é importante que todos os homens tenham a capacidade de elevarem-se aos estados superiores, utilizando-se da liberdade individual de cada um, no sentido de que sua condição natural dá a todos as mesmas condições de tornarem-se grandes, desde que façam o que é preciso, sobretudo os sacrifícios associados ao trabalho e muito trabalho na sociedade capitalista. Chiapello e Boltanski complementam que

Além disso, o funcionamento em rede satisfaz à característica bem humana de querer ao mesmo tempo estar livre e comprometido: “Todos assumem compromissos. Eles podem usurpar nossa liberdade de agir autonomamente, mas em contrapartida dão sentido à nossa vida e a nosso trabalho”. Nosso “profundo desejo de autonomia e independência” está “aliado a uma convicção também profunda de que a vida só tem sentido quando a compartilhamos com outros (Waterman, 1990)”. Sem esta dualidade radical que cada um traz em si, a série de engajamentos e desengajamentos que a cidade por projetos supõe se mostraria propriamente desumana (p. 161, 2009).

Os autores apontam que a sociedade atual é uma sociedade marcada pelas relações em rede; ela se impõe aos seres humanos e às empresas, contornando o modo de gerir estas instituições sociais. Portanto, os gestores não podem desconsiderar esta realidade. A organização em rede, embora seja uma imposição moderna, não é coisa nova. Trata-se de uma forma de organização que se fez presente no universo deste a Rota da Seda. A família, amigos, ex-colegas de escola, membros de todas as associações às quais se pertença os indivíduos, são redes em torno de cada um de nós. Todos os seres e todas as sociedades têm redes, que estar-se acostumados como vias informais de informação e influência.

A cidade por projetos se propõe, na literatura da nova gestão empresarial, a dar destaque às linhas de força da justificação num mundo concebido em rede. Procura-se entender como administrar uma organização nesta realidade que impõe desafios novos, ou seja, ao mesmo tempo em que exige líderes ao invés de chefes, também transmutam projetos pensados globalmente por localidades enraizadas por todo o globo (as multinacionais por exemplo), para locais que sequer chegaram a desenvolver-se para além de sua territorialidade geográfica. Estes são, pois, desafios que chegam à esfera da administração da educação sob a influência da gestão empresarial.

### **2.3 A Gestão da Educação no Capitalismo: quais caminhos?**

Situando a gestão da educação como prática social no interior de uma sociedade mediada pela perspectiva do novo espírito do capitalismo, tem-se uma organização social fundamentada em interesses opostos, como propõe Poulantzas (1980), mas que precisa se superar em busca da construção de uma proposta educacional que “edueque” a massa social (classes populares) para se inserir nas diferentes práticas sociais da contemporaneidade, inclusive ocupando postos de trabalho numa sociedade onde o emprego torna-se algo “provisório”.

Identifica-se na teoria da administração brasileira, segundo Paro (1996), alternativas de administrar<sup>23</sup> a educação a serviço do capital ou da maioria da população. Faz-se necessário dialogar com os objetivos da sociedade capitalista e dos anseios das

---

<sup>23</sup> Nestes escritos a palavra administração é utilizada como sinônima de gestão da educação, embora saiba-se que existe discussões epistemológicas que problematizam no contexto educacional brasileiro o uso de um dos termos em detrimento de outro e vice e versa.

massas populares. Buscando nos escritos de Poulantzas (1980), pode-se, portanto, constatar nos objetivos das políticas educacionais da modernidade o uso das proposições da teoria relacional do Estado, objetivando "agradar", fornecer serviços públicos, que atendam as prerrogativas do capital e da classe trabalhadora.

A gestão da educação no contexto do atual estágio do capitalismo, tem contribuído para a construção da responsabilização do ato educacional que ultrapasse o apêndice do Estado em ofertar uma educação gratuita e de qualidade aos que dela precisam, buscando uma responsabilização de toda a sociedade. Isto implica numa dificuldade, por parte da sociedade organizada, em "cobrar" do Estado o direito garantido na constituição de 1988 em fornecer uma educação de qualidade a todos os indivíduos que vivem no território brasileiro.

Percebe-se que a função básica da administração da educação no interior desta sociedade, caracterizada por relações de dominação, está sendo atropelada pelos objetivos do capitalismo (produção desenfreada de estatísticas sem relação com questões qualitativas que implicam nos resultados do processo educativo), em detrimento da construção de uma gestão educacional que valorize o aspecto pedagógico do ato educativo, portanto, a qualidade da educação socialmente referenciada (OLIVEIRA, 2005). Assim,

O peso da rotina e a sofisticação dos meios vêm impedindo a prática relevante da Administração da Educação, exigida pela configuração social produzida pelas lutas da sociedade civil brasileira. Construção de uma educação e administração pertinentes e relevantes exige atenção à prioridade da função estratégica da prática educativa. E esta função traz exigências grandes para os profissionais da Administração da Educação. A base da legitimação da prática administrativa, tanto na sua teoria quanto na sua atuação, não situa mais na racionalização dos procedimentos nem no controle burocrático da consecução dos objetivos. A base da legitimação da prática administrativa está na efetividade e na relevância, na percussão e na incidência social e política da educação na construção da sociedade brasileira (WITTMANN, 1985, p. 40).

A preocupação primeira da gestão educacional nos últimos anos parece estar mudando de enfoque e de perspectiva, pois tanto na construção e na avaliação de sua

prática, quanto na produção e transmissão de conhecimentos, vem valorizando atividades que gerem índices estatísticos e vantagens como bonificação ao mérito acadêmico, em detrimento ao processo de aprendizagem dos conhecimentos necessários a inserção do indivíduo em diferentes atos sociais. Esta mudança de enfoque traz consequências para a elaboração teórica, para a atuação concreta e para a formação dos administradores da educação no Brasil, saindo de uma condição de gestores do ato educativo para a de gerentes de uma administração fundamentada em resultados, como analisaremos nos capítulos seguintes desta tese.

No novo espírito capitalista a preocupação prioritária pela otimização dos procedimentos educativos (critérios de eficiência) passou para a preocupação pela consecução dos objetivos propostos pela política do ranquiamento, instalada nas duas últimas décadas (ganhando força no cenário nacional a partir dos idos do ano de 2000).

Alain Desrosières, na obra “La Política de Los Grandes Números”, datada de 2004, informa que a produção do saber estatístico está, desde o início, associada às normas da ciência e às normas do Estado capitalista, moderno e racional, a partir mesmo da própria etimologia da palavra “estatística”, cunhada na Alemanha por Achenwall, para designar uma “ciência do Estado”. Em torno dessa palavra, foram sendo desenvolvidas práticas administrativas e técnicas de formalização (codificações, totalizações, construções de tabelas e gráficos), centradas nos números. As instituições especializadas organizavam, assim, censos e registros para obter representações do Estado e da sociedade, com o objetivo de inserção de um no outro. A estatística pública passou, então, a ocupar lugar particular como referência, por, simultaneamente, combinar duas classes de autoridades, uma que lhe é conferida pela ciência e a outra pelo Estado. Dessa interação advém a sua legitimidade, pelo fato dessas autoridades serem supostamente seguras. É, pois, essa interação que dá força às políticas sociais construídas mediante a perspectiva dos números, garantindo a capacidade dos resultados como referência e ponto de apoio para descrever o mundo e sobre ele atuar a partir de sua mensurabilidade (DESROSIÉRES, 2004).

As consequências políticas de gerir o processo educacional, quase que exclusivamente, por uma política de resultados é reveladora da busca pela eficácia

escolar<sup>24</sup>. Conforme aponta Wittmann (1985), a preocupação com a eficácia escolar deve ser analisada à luz da efetividade deste critério para a melhoria da educação ofertada nas escolas públicas, portanto, melhorando os processos de gestão da administração da educação. A qualidade da educação socialmente referenciada (Oliveira, 2005), numa leitura de ser ativo na cidade conexcionista, poder-se-ia afirmar que deve preceder formas burocratizadas e meramente instrumentais de executar as políticas educacionais. Implicando no sentido de administrar a escola pública para as massas da sociedade, nos efeitos sociais/impactos causados na vida das pessoas e na sua educação em particular.

Na perspectiva da oferta de uma educação que priorize por aspectos qualitativos em detrimento a aspectos quantitativos no processo de construção de políticas educacionais na contemporaneidade, a administração da educação e, por conseguinte, o gestor escolar e os sujeitos envolvidos neste processo, são submetidos a conviverem, no cotidiano das instituições educativas, com a contradição.

Tem-se no arcabouço da política educacional brasileira uma busca pela priorização da administração do ato educativo mediante a responsabilização da escola por seus resultados, no mesmo espaço de tempo em que esta busca por responsabilizar a escola pela gerência dos processos de ensino ali desenvolvidos não é acompanhada pela oferta de condições que garantam o bom desenvolvimento da atividade educativa, a saber: salários dignos aos profissionais da educação; estrutura física e material da escola que garantam a prática das tarefas educacionais; clima escolar favorável à aprendizagem; projeto político pedagógico da escola que atenda às necessidades educacionais da instituição a qual se destina; didática e prática pedagógica voltada para aprendizagem dos alunos e uma gestão escolar democrática, possuindo como fins últimos de sua razão, o pedagógico.

Atualmente a gestão escolar tem se resumido, na maioria das pesquisas observadas<sup>25</sup>, ao desenvolvimento de atividades burocráticas para atender às prerrogativas propostas pelo Estado. Deixando a margem das políticas públicas em educação questões que garantiriam o funcionamento com qualidade da *práxis* educativa na escola pública.

---

<sup>24</sup> Para aprofundar o debate sobre a discussão da eficácia escolar ver: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

<sup>25</sup> Ver a dissertação de Silva (2012).

Poulantzas (1980) já escrevia que a sociedade capitalista é gerida por uma relação de poder e ao Estado, neste contexto, cabe administrar buscando, através da Teoria Relacional do Estado, a manutenção do poder. Por estarmos atravessados por uma prática social movida pelo capital, precisa-se considerar que os estamentos sociais que têm acesso ao poder econômico e político pressionarão por uma prática administrativa que reproduza e reforce a sua posição.

De outro lado, os estamentos sociais marginalizados têm interesses e necessidades reais que exigem a mudança estrutural da sociedade. Deste modo, as pressões conjunturais fazem do administrador da educação, de sua teoria e de sua atuação, como de sua própria formação, lugares do conflito e campos de batalha das contradições da sociedade (WITTMANN, p. 41, 1985).

Acrescente-se que para além das pressões conjunturais, expressas por interesses contraditórios, o ato da administração da educação está estruturalmente vinculado à sociedade na qual ele se realiza. Assim, a gestão escolar tenderá a reproduzir e reforçar as relações e as regras das relações que configuram a estrutura social mais ampla, determinadas pelo modo dominante de produção de bens materiais da sociedade capitalista. Isto implicaria que se tem na modernidade uma administração da educação atravessada pelo discurso e domínio prático do poder e do capital. Contudo, a complexidade da articulação entre a base econômica da sociedade, isto é, a infra-estrutura, e a educação, que é uma organização da sociedade a nível de superestrutura<sup>26</sup>, faz com que ocorra espaços para uma prática relativamente autônoma, definida pelos agentes envolvidos na administração da educação.

Portanto, mesmo com esta busca por se atingir, a qualquer custo, índices estatísticos que se eleve a “qualidade” da educação brasileira, por parte do Estado, sem um aprofundamento mais político sobre as questões de natureza qualitativa, os profissionais da educação podem iniciar este debate no âmbito das instituições de ensino (O que não implica na ausência de luta por melhores condições de trabalho e, por

---

<sup>26</sup> O conceito de estrutura de superestrutura é advindo do pensamento de Antônio Gramsci. Para aprofundamento da questão ver: COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro, Campus, 1989.

consequência, de uma educação de melhor qualidade no sentido de uma *práxis* socialmente referenciada).

A sociedade altamente globalizada (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009), mas localmente situada (SANTOS, 2011), é espaço de contradição, possibilitando a administração da educação e seus gestores educativos nela inscritos, a serem sujeitos de um ensino que busque a superação da instrumentalização do processo educativo. Pode-se lutar para ultrapassar as barreiras impostas pelo novo espírito do capitalismo, onde caberia a gestão da educação apenas um trabalho redundante a serviço dos interesses do poder e do capital, reproduzindo, reforçando e, até, sofisticando ou reformulando as relações de dominação vigentes na sociedade.

Na perspectiva da sociedade contemporânea, a gestão da educação e seus profissionais, podem na produção teórica e na atuação concreta, ser agentes de uma educação relevante na medida em que conseguirem instaurar e implementar práticas pedagógicas adequadas e que sirvam às pressões conjunturais e estruturais da maioria, ou seja, na medida em que ocuparem o espaço de autonomia existente para uma atuação educativo-política não subserviente. Neste contexto, a gestão da educação, responderá aos objetivos seculares da maioria marginalizada socialmente.

Seguindo esta perspectiva, as instituições de ensino formadoras de recursos humanos para a educação serão agências da prática da sistematização dinamizadora (não reprodutora) e da iluminação teórica catalizadora (não paralisadora). Simultaneamente, estas agências atuam mediadas pela proposição da cidade por projetos, na busca pela afirmação histórica e pelo acompanhamento de administradores de uma educação que também torna-se parte imprescindível para a transformação estrutural da sociedade brasileira, participando da descoberta e da implementação de um projeto autossustentado de desenvolvimento.

Sabe-se que os caminhos ambicionados para se construir um projeto educativo que se posicione frente às demandas de uma sociedade marcada por clivagens sociais profundas deverá buscar superar todo o peso que a gestão educacional acumula e transcendê-lo, perspectivando a construção de uma prática fundamentada na superação dicotômica da conectividade e desconectividade (no sentido tomado pela teoria da cidade mediada por projetos se coloca).

Os profissionais da educação e, em particular, da administração da educação estão marcados pela repetição, ampliação e sofisticação do instrumental técnico para o exercício da gerência do ato educativo arraigados nas concepções de administração da gestão empresarial. O campo da gestão da educação, considerando a literatura da área, tem reduzido, conforme aponta Vitor Paro (1996), suas funções a atuação para dentro da organização, resumindo-se a administrar burocraticamente as questões de ordem administrativas. E, crescentemente, tem-se presenciado o impacto da influência da teoria da empresa capitalista (conforme descrita anteriormente) no modo de administrar a educação.

Ao se considerar a evolução histórica da educação brasileira, agregando-a ao contexto da administração empresarial como referência do trabalho desenvolvido na escola, irá se constatar que a administração escolar começa a ser questionada quanto a sua finalidade e atuação no setor público a partir da década de 1980. Busca-se transgredir o campo da administração empresarial. A literatura da gestão escolar no Brasil irá esboçar estudos próprios da área da educação, alguns autores, a exemplo de Myrtes Alonso (1976) e José Quirino Ribeiro (1982)<sup>27</sup> estudaram a administração no âmbito escolar, no entanto, suas proposições continuavam respaldadas na administração empresarial.

É com os estudos de Félix em 1984 e de Paro em 1996, que será problematizado de forma mais precisa, o quanto a administração escolar tem se pautado, teórica e praticamente, no paradigma da administração empresarial que encontra na Teoria Geral da Administração (TGA) a expressão máxima do seu pensamento e a construção das suas ações.

As constatações efetuadas por Félix e Paro ocorrem na década de oitenta. Porém, anterior a esta época, os estudos da administração escolar, seja implícita ou explicitamente, denunciavam o quanto esta administração era equivalente à administração de uma empresa qualquer. Neste sentido, a escola constituía-se em um empreendimento cuja administração não requeria nenhuma consideração especial, a não ser, é óbvio, levar em conta sua matéria-prima – o aluno – que, assim, não pode ser confundido, como afirma Paro (1996), como prego ou parafuso.

---

<sup>27</sup> RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar** (Edição revista, anotada e ampliada por João Gualberto Carvalho Menezes). Ed. 2. São Paulo: Saraiva, 1982.

Geralmente, os pressupostos usados para justificar a transferência do que é trabalhado na empresa para dentro da escola, se caracteriza pelo fato de ser a administração empresarial uma técnica. Isto é, constitui um conjunto de princípios e métodos cuja aplicação, nas condições práticas, assegura os melhores resultados ou a superação dos problemas e entraves à sua obtenção. Outro argumento difundido é que ela é universal. Isto é, se aplica a qualquer tipo de organização, a qualquer situação e contexto. E que também é neutra, pois foi construída de modo desinteressado e à parte dos conflitos que se manifestam nas organizações, justamente para ser concebida como instrumento de harmonização entre todos os interesses revelados nas situações organizacionais, especialmente aqueles resultantes dos interesses contraditórios entre o capital e o trabalho. Félix nega estas prerrogativas da TGA concernentes a instituição escola, ao concluir em seus estudos que:

Assim, a principal função da administração escolar é, tornando o sistema escolar cada vez mais uma estrutura burocrática, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista (Félix, 1989, p. 176).

Ao analisar esta afirmação de Félix, averigua-se que em todos os movimentos da Teoria Geral da Administração, seu objetivo, no âmbito da educação, é de transformar a administração em instrumento para conseguir um crescente aumento da eficácia e eficiência do trabalho ou de sua produtividade, portanto, aos interesses do capital. Em relação a esse objetivo, conclui-se que a administração foi muito bem sucedida nesta área de atuação, constituindo-se em fator crucial para o desenvolvimento do capitalismo.

Paro (1996) reforça este raciocínio ao apontar que, nas teorias da administração, não se registram estudos que reflitam os interesses dos trabalhadores, isto é, que adotem a perspectiva da democratização do poder e da autoridade nas organizações. Percebe-se que quando se trata questões dessa natureza, a teoria da administração o faz a partir de uma visão funcionalista e pragmática, ao modo das ideias aparentemente democráticas do movimento das relações humanas que condenam o uso explícito da autoridade, como defendido por Taylor, para substituí-la pela manipulação subliminar, implícita, ao sugerir a exploração das relações informais e estimular a participação dos trabalhadores nas

decisões das organizações. Isso decorre da visão positivista de que a realidade é homogênea e razoavelmente estática. Na escola, nota-se a aplicabilidade dos objetivos da Teoria Geral da Administração, na manifestação, em geral, de uma prática não pedagógica, totalmente burocratizada, reiterativa e espontânea, deslocada de qualquer orientação teórica específica.

Essa busca pela superação de um modelo empresarial em detrimento de um modelo de administração próprio da instituição escolar, irá ser crucial para o paulatino desuso em que irá cair o termo “administração”. Isto se deve ao fato de muitos profissionais da área em vincular a palavra administração a todo o atraso ocasionado neste campo de estudos, pela forma descomprometida e até aligeirada com que se examinavam as questões referentes à organização escolar, comparando-a, na maioria das vezes, aos moldes da administração da empresa capitalista (baseada na economia de mercado).

Evidencia-se que os apontamentos feitos por Paro em 1986 sobre a completa descaracterização da escola, enquanto instância privilegiada de apropriação do saber e de desenvolvimento da consciência da realidade, em face da generalização da tendência de formas de organização tipicamente capitalistas, foi digna de atenção por parte dos profissionais da área. Paro questionou a urgência de priorização da especificidade da natureza da escola, em detrimento de práticas empresariais importadas da TGA. Pode-se dizer que este autor realizou na sua obra uma síntese das críticas produzidas por alguns autores sobre o papel reforçador do caráter de classe da educação gerida mediante uma perspectiva empresarial. Para ele, a lógica da “racionalidade” capitalista na escola é produtora da “irracionalidade” interna e externa que se verifica no cotidiano escolar.

Paro ressalta em seus escritos que deve-se reconhecer o quanto a aplicação da TGA é produtora de dificuldades para o desenvolvimento do processo educativo, em razão do seu caráter de prática social fundada na exploração do trabalho e no uso da manipulação ideológica para ganhar a adesão dos trabalhadores aos interesses da empresa, daí ela ser reconhecida por ele como produto de irracionalidade. É óbvio que a educação, como prática humana de formação de sujeitos históricos, exige formas de organização do trabalho que priorizem as relações solidárias e cooperativas, fundamentadas no princípio do diálogo, ou seja, de relações entre iguais. Surge então uma nova perspectiva de administração em que

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo. Processo que é mudança contínua e continuada. Mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, que, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola ( Bordignon e Gracindo, 2000, p. 148).

Esta proposta teórica surge com a necessidade de buscar a construção de um projeto que supere a lacuna existente entre o ato puramente burocrático e o fazer pedagógico da administração. Nesta perspectiva, Medeiros acrescenta as proposições elencadas por Paro, ao propor uma nova visão do processo administrativo, ao discutir a “teoria da administração educacional, fundamentada na racionalidade administrativa democrática e emancipatória, a luz da teoria da racionalidade comunicativa de Jurgen Habermans<sup>28</sup>”. Segundo Medeiros, este conceito pode ser entendido como uma ampliação do conceito de administração defendido por Paro (1996), por compreender a utilização racional de recursos para realização de fins (racionalidade instrumental)<sup>29</sup>, precisando porém, ser utilizada em benefício da democracia e da emancipação dos indivíduos. A autora fundamenta as suas proposições baseadas na concepção de que

A racionalidade administrativa empresarial, em virtude de seus limites teóricos na educação, tem se mostrado incapaz de contribuir com uma racionalidade que lida com o pedagógico na escola. A definição de uma racionalidade administrativa pelo canal da racionalidade comunicativa, cujos pressupostos são o consenso, as relações intersubjetivas, o discurso e a argumentação, proporciona uma visão ampliada, pois a administração deixa de ser vista em sua perspectiva estritamente técnico-burocrática. A ampliação do conceito de racionalidade administrativa nos exige um olhar e um fazer que se diferencia do olhar e do fazer dogmático, positivista. É um olhar que vê no conceito ampliado de racionalidade, proposto por Habermas, um novo caminho a ser trilhado na teoria da administração escolar brasileira. Ao se pensar a possibilidade da administração escolar, à luz da teoria da ação comunicativa, consideramos fundamentalmente o potencial da racionalidade

---

<sup>28</sup> Para mais informações ver a tese de Arilene Medeiros, intitulada de Administração Educacional: definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória, 2002.

<sup>29</sup> Pois, conforme Medeiros (2002), apesar da imensa contribuição trazida por Paro sobre a necessidade da especificidade de um paradigma administrativo específico da instituição educativa, este não definiu ou não apontou caminhos para construção de uma racionalidade administrativa no âmbito desta organização escolar.

comunicativa, no incremento da racionalidade pedagógica no interior da escola pública brasileira (Medeiros, 2002, p. 18).

A administração escolar, mediante este contexto, buscará construir ações respaldadas nas mudanças de paradigmas das suas estruturas organizacionais. Com isso, objetivará a construção de pessoas livres e autônomas, que fujam da burocratização como forma de irracionalidade administrativa, a exemplo do que acontece com a administração empresarial. Buscaria, neste sentido, o equilíbrio na escola entre o fazer técnico e pedagógico do administrador escolar. Priorizando, sobretudo, a efetivação de ações democráticas mediadas pela emancipação dos sujeitos das amarras da racionalidade tecnoburocrática, trabalhando para a edificação de uma cidade respaldada por projetos em prol das minorias.

Portanto, na confrontação de poderes, e ou, na Teoria Relacional do Estado, há que exigir do Estado um posicionamento sócio-político, na definição de saída e alternativas para a educação. Estas alternativas precisam garantir a concentração dos administradores da educação na função de construtores de uma cidade respaldada na justiça social, na igualdade de direitos e qualidade dos atos sociais. Esta prática exige, na esfera educacional, a subordinação da gestão educacional a práticas democratizadoras e estratégicas para a construção dos processos educativos com qualidade social, pensados para atender aos indivíduos usuários da escola pública, em sua esmagadora maioria, oriundos das classes populares. Esta determinação da gestão parece, concretamente, ser o fundamento para a “libertação” das posturas quixotescas da gestão da educação.

No capítulo seguinte buscar-se-á debater sobre os caminhos trilhados pela gestão educacional, com recorte em particular para as políticas educacionais que resultaram na busca por uma gestão de resultados no campo educacional, definindo, em nível de território educacional imposições de índices estatísticos para serem cumpridos/perseguidos pela escola pública brasileira, a exemplo do índice de desenvolvimento da educação básica/Ideb.

### 3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: RUMO A QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS?

*Sabemo-nos a caminho, mas não  
exatamente onde estamos na  
jornada.  
(Boaventura de Souza Santos)*

#### 3.1 A Gestão da Educação no Brasil: alguns apontamentos

A instituição educativa constitui-se em espaço de aprendizagem que requer execução coordenada de atividades que viabilizem o seu fim pedagógico, conforme apontado no Capítulo I desse texto. Neste sentido, a gestão da educação cumpre suas funções desenvolvendo um conjunto de procedimentos e práticas que têm certas especificidades. Segundo Dias (1999, p. 269), o sentido mais popular do termo gestão escolar compreende atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. Atividades de mediação para que o fim último da escola aconteça: a aprendizagem.

Retomando Paro (2004), a administração, em seu sentido mais geral e abstrato, significa a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. No âmbito das instituições escolares, considera-se o objeto da ação administrativa “(...) as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico” (PARO, 1996, P. 72). Por esta ótica, Paro discorre sobre a especificidade da instituição escolar como sendo “o local onde se busca, de forma sistematizada e organizada, a apropriação do saber historicamente produzido” (ibid., p. 72). Considere-se para efeito de ponderação, o equilíbrio entre as forças que regem a sociedade pautada no novo espírito do capitalismo como descreve Boltanski e Chiapello (2009), que a instituição escola representa a esfera micro dos sistemas de educação, sendo um espaço de disputa e interesses diversos.

Ao se perfazer a trajetória histórica sobre a construção do campo da gestão escolar, verifica-se que há uma predominância da influência da gestão empresarial em suas concepções e práticas. Tais influências refletem nas formas de conceber e administrar os processos educativos. A partir do momento que a sociedade capitalista passa a ser empoderada de práticas de gestão que visam o controle e a responsabilização de sujeitos

pelos resultados obtidos nos lucros das grandes empresas (DUMMÉNIL e LÉVY, 2014), a educação passa a ser orientada por estes objetivos.

Observando este pressuposto de que a administração e a educação são áreas do conhecimento que se relacionam com outras áreas como a política e a economia, Sander (2007)<sup>30</sup> apresenta que, a partir do século XX, no período republicano, quatro períodos caracterizam diferentes enfoques no campo da administração da educação: a) fase organizacional, b) fase comportamental, c) fase desenvolvimentista e d) fase sociocultural. Na análise deste autor, os períodos não são fragmentados nas concepções teóricas e nas práticas da gestão escolar, pois verifica-se que as formas de conceber este campo, muitas vezes, se sobrepõem e as influências são consideradas como acumulativas. Além disto, cada uma destas fases “corresponde a um modelo específico de gestão da educação” (ibid., p. 26).

Nesta linha de raciocínio, a gestão educacional, na *fase Organizacional*, da era republicana, é influenciada por teorias administrativas do início do século XX. O enfoque tecnoburocrático que se configura nesta fase está baseado nos princípios da Escola Clássica de Administração e inclui significativos movimentos teóricos: (i) administração científica de Taylor (1911), nos Estados Unidos; (ii) administração geral e industrial de Fayol (1916), na França; e (iii) administração burocrática concebida por Weber (1947), na Alemanha (SANDER, 2007, p. 30).

A segunda fase é denominada de *Comportamental*, cujos pressupostos emergem de um contexto de pós-guerra. As bases teóricas da construção comportamental de administração encontram-se nas ciências da conduta humana, particularmente nos estudos de psicologia e de sociologia de orientação funcionalista. Este período trouxe transformações nas práticas e concepções sobre a gestão da educação no Brasil nos fins dos anos de 1940 e início de 1950. As discussões ocorrem em torno dos modelos tradicionais de administração, os quais não davam importância a dimensão humana e as relações de trabalho. A dimensão individual e institucional tornava-se ponto de discussão entre os autores. Houve uma tendência a pensar em questões relacionadas ao bem estar do indivíduo nas instituições. Assim, a eficácia do trabalho, nesta concepção, passa a ser resultado também do comportamento dos sujeitos nas relações de trabalho.

---

<sup>30</sup> Para efeito de discussão, Beno Sander (2007) considerou os campos da administração educacional e da administração escolar como sinônimos.

A fase *Desenvolvimentista* (período aproximado entre 1950-1960), os teóricos da gestão/administração educacional no Brasil à luz da administração pública, sofrem influências do contexto social e político que busca atingir o desenvolvimento nacional à época: a modernização.

No campo da educação e sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas correlatas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, as teorias do capital humano e do investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social (SANDER, 2007, p. 45)

Nesta visão a educação é compreendida como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de progresso técnico, portanto, como nos faz pensar Poulantzas (1980), na sua Teoria Relacional do Estado, o capital estaria se utilizando de seu domínio para explorar a subjetividade do campo educacional, utilizando-o como instrumento de domesticação para conformação das massas. Pois, um maior quantitativo de “seres” bem treinados numa área específica, mais retorno com qualidade para o capital, através das empresas que agregariam mão de obra mais qualificada.

Sander (2007) discorre sobre a fase *Sociocultural* da era republicana. Neste período, no pensamento da gestão educacional, houve uma rejeição de valores jurídicos, da racionalidade técnica, das relações subjetivas e intersubjetivas e do valor econômico, trazidos pelos enfoques anteriores. As pesquisas científicas sobre a realidade brasileira passaram a desempenhar, nesta fase, um papel central. A ciência social aplicada nos estudos da gestão educacional passa a se inserir sobre um campo teórico interdisciplinar. Para o autor, um dos maiores desafios para os estudiosos deste período foi pensar a administração educacional baseada nos valores culturais e nas aspirações políticas da sociedade brasileira.

Essa última fase chega a ser uma prenúncia das próximas discussões que foram desenvolvidas no período de redemocratização do país, bem como nos novos rumos da educação brasileira em relação a gestão da educação. É oportuno ressaltar que a importação dos discursos da gestão empresarial para a gestão escolar, tem provocado a reação de muitos profissionais da educação, em particular de intelectuais da área, que

teorizam modelos de administração que levem em conta a especificidades das instituições educacionais.

Sander (2007), ao se referir às influências da administração empresarial no campo da administração educacional, aponta que

A resistência intelectual à incorporação e adoção acrítica de perspectivas e soluções exógenas veio na segunda metade do século XX, manifestando-se na crescente orientação pública e educacional, na sua intervenção social, e se identificaram com os movimentos políticos de redemocratização das décadas de 1970 e 1980 (p. 13).

Na década de 1980, a crise política na sociedade brasileira impulsionou mobilizações sociais em favor do processo de democratização. A luta por uma educação pública de qualidade, também se intensifica no debate político dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, e defendem a perspectiva democrática no campo da gestão educacional.

A partir desse período, educadores, buscando distanciar-se dos sentidos atribuídos ao termo administração escolar, passaram a utilizar o termo gestão escolar<sup>31</sup>, como uma forma de atribuir novos significados que melhor representassem a área, envolvendo o aspecto das relações interpessoais.

Para Dias (1999), o termo gestão se insere no campo da teoria administrativa educacional como alternativa para se adequar a necessidade de um conceito mais abrangente. Se a teoria administrativa tem como ponto de partida a “preocupação com a eficiência e eficácia: como obter o máximo de resultado com o menor dispêndio de energia”, com as mudanças nas concepções sobre a prática administrativa, na qual há um enfraquecimento da autoridade do administrador? Fácil, transferindo estes mesmos objetivos para espaços diferenciados de poder na instituição educativa. Afinal, o capitalismo, em seu novo espírito, se reconfigura, torna-se flexível e versátil, conforme propõe Castells (2011).

---

<sup>31</sup> Nesta tese os dois termos são utilizados como sinônimos, pois na compreensão que se tem sobre ambos, na história da gestão/administração da educação no Brasil, não se presenciou uma ruptura de paradigmas onde um dos termos se sobrepôs-se conceptual e epistemologicamente sobre o outro.

Deste modo, o conceito de gestão na área da educação se insere numa perspectiva de valorização dos colegiados, das decisões grupais, do consenso. O termo gestão envolve atividades especificamente de administração e organização, mas incorpora também aspectos políticos inerentes aos processos decisórios, o que passa uma ideia de uma concepção mais ampla do que o termo administração.

(...) uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha. Neste caso, sua substituição pelo termo gestão pode significar a adoção de uma nova lógica na organização do trabalho, cujo pressuposto seria evidenciar os aspectos político inerentes aos processos decisórios (Cf. CAMARGO, 1996 apud ADRIÃO e CAMARCO, 2001, p. 75).

A utilização do termo gestão, no Brasil, emerge em um contexto de redemocratização da sociedade brasileira. Após o Regime Militar, movimentos sociais e sociedade civil organizada travam lutas em defesa da escola pública. É neste contexto que o termo gestão democrática da escola pública surge nos discursos dos profissionais da educação em defesa da garantia de acesso e qualidade na educação.

Mediante o exposto, verifica-se que na abordagem sobre aspectos históricos acerca do pensamento e práticas de gestão educacional na escola pública brasileira, existem diferentes concepções sobre a gestão escolar e que os sentidos atribuídos a esta área são reflexos dos contextos social e político de cada época. Entende-se que os diferentes enfoques resultantes de períodos históricos distintos compõem as formas de conceber os processos de gestão escolar na atualidade.

Libâneo (2008), ao caracterizar as formas de pensar a gestão educacional na realidade brasileira, aponta duas concepções, sendo elas: a científico-racional e a socio-crítica. Na primeira,

(...) prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso a estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à

hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralização e ao planejamento, com pouca participação das pessoas (LIBÂNEO, 2008, p. 120).

A compreensão da gestão com base na concepção científico-racional tem uma relação com as formas de pensar a administração empresarial capitalista, com os princípios da eficiência e eficácia, postos pela teoria geral da administração do início do século XX. Estes pressupostos corroboram para se entender os constructos históricos que explicam as atuais políticas educacionais orquestradas na busca por resultados.

Na concepção socio-crítica descrita por Libâneo (2008),

(...) a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político a organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisão (p. 120-121).

Nesta segunda concepção de gestão trazida por Libâneo, aproxima-se das propostas dos discursos da gestão escolar democrática a qual foi definida na legislação educacional brasileira via Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A gestão democrático-participativa, outra concepção do autor seria:

(...) baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual (Libâneo, 2008, p. 122).

Descreve-se estas concepções objetivando um esboço breve sobre o modo como a gestão educacional se construiu no Brasil, corroborando para as políticas que se desdobram no cenário atual. Que uma gestão voltada “*La Política de Los Grandes Números*”, como escreveu Desrosières, possui suas raízes fincadas desde quando o

capitalismo se colocou como sistema vigente na sociedade moderna. Pensar a relação dos índices educacionais, e, por conseguinte, seus discursos, bem como da avaliação da educação apartada do modo de se pensar socialmente concebido pela gestão da educação, fatalmente resultará numa compreensão fragmentada do que seja qualidade da educação para os capitalistas e para os profissionais da educação, por exemplo. Ao debate sobre avaliação da educação.

### **3.2 Avaliação da Educação e Desempenho Escolar**

A avaliação da educação é uma atividade significativa do processo educacional, muito já se tem escrito e pesquisado sobre ela. Ao longo das diferentes formas de se gerir a gestão da educação no país, diferentes “modelos” de avaliação se fizeram presentes no *modus operandi* de avaliar a aprendizagem dos alunos da escola pública brasileira, bem como a qualidade da educação ofertada nestes espaços e do sistema educativo de modo geral.

Neste sentido, o presente estudo tem seu principal foco de interesse na investigação de “*como os sujeitos envolvidos no ato educativo relacionam o discurso da qualidade da educação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb, considerando a repercussão que este indicador possui nas escolas públicas de Mossoró/RN*”, a investigação é procedida mediante a análise de discurso/AD sob a ótica foucaultiana.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb, tem assumido em nível de política nacional, através do Ministério da Educação/MEC, o discurso do que seria uma educação de boa ou má qualidade, e por conseguinte, vem paulatinamente sendo incorporado no senso comum dos profissionais da educação como revelador de uma escola que tem ou não qualidade nos seus processos educativos.

Porém, antes de se considerar este tema propriamente dito, é preciso contextualizar melhor a situação-problema aqui tratada. Dessa forma, faz-se inicialmente necessário discutir a questão mais geral da avaliação do desempenho nas organizações públicas, bem como o caso específico da avaliação educacional. Em relação à tendência mundial que se vem observando nas últimas décadas e em vários países, de se proporem mecanismos oficiais de avaliação e prestação de contas nos mais diversos setores e aspectos da administração pública, conforme diz GAULT et al. (2012):

Praticamente em todo o mundo, avaliar o desempenho das organizações governamentais, de suas políticas e de seus programas, tem-se convertido em uma moda e uma obsessão para o setor público. Uma das razões disso é que, provavelmente, vem aumentando cada vez mais a distância causada pela diferença entre as grandes necessidades sociais que se precisam enfrentar e a quantidade de recursos disponíveis para fazê-lo. (...) Num contexto assim, os governos precisam demonstrar capacidade para atender e resolver problemas de natureza heterogênea, bem como conhecimentos e informações técnicas mais precisas, caso queiram manter sua capacidade de influência, ou seja, de afetar o comportamento das pessoas e das organizações, com o fim de alcançar seus objetivos sociais e econômicos (p. 22).

Se, por um lado, já tem se tornado quase um senso comum a importância e a necessidade de se avaliar o desempenho das organizações, e, especificamente neste caso, o das públicas, por outro lado, existe um grande e variadíssimo debate acerca de como medir o desempenho, e também sobre quem avalia, quem ou o que é avaliado, e quais são ou devem ser as consequências das avaliações, entre uma enorme série de outras questões fundamentais para o efetivo delineamento e implementação de um sistema de avaliação de desempenho.

Ressalte-se que a avaliação de desempenho de uma organização pública ocorre num contexto eminentemente político, onde, via de regra, existe uma variedade de sujeitos dos mais diferentes níveis hierárquicos e funções, tanto em nível prático quanto em nível de discurso. Sujeitos estes, vinculados a diferentes matizes político-ideológicos e interesses de classes (corroborando do pensamento de Poulantzas, 1980), corporativos ou pessoais, que fazem com que o processo avaliativo, ao menos num primeiro momento, possa vir a ser objeto de negociação e também de conflitos. Nessa linha de raciocínio, cabe destacar que a própria determinação dos problemas sociais que se quer prioritariamente resolver, e também daquilo que, em relação a tais políticas, se deseja avaliar, é resultado da adoção de uma determinada postura política que possivelmente pode variar, dependendo de quem são os principais agentes responsáveis pela condução das ações governamentais.

Contudo, se por um lado esses fatores são capazes de tornar a avaliação das organizações públicas uma tarefa bastante complicada e vulnerável a erros e críticas, por

outro, também se deve observar que tudo isso acaba sendo inevitável e até mesmo saudável numa sociedade democrática, onde o livre e constitucional confronto de ideias e posições político-ideológicas tem a vantagem de fazer com que as ações estatais sejam baseadas na multiplicidade de opiniões e na construção de um consenso mínimo em torno do como se deve o bem-estar e a evolução da sociedade.

Observa-se que os sistemas de avaliação de desempenho preferencialmente se desenvolvem e se implementam como mecanismos formais, que, por meio da adoção de pressupostos e de técnicas de uso e formulação consagrados na literatura e na prática, sejam capazes, não somente de permitir o surgimento de instrumentos mais eficazes de avaliação, como também de, politicamente, possibilitar um maior consenso acerca das práticas avaliativas, o que vem a ser de suma importância para o sucesso, tanto de implementação, como também para o estabelecimento de ações de aperfeiçoamento derivadas das conclusões levantadas pelas avaliações (GAULT et all, 2012).

A abordagem utilizada pela avaliação de desempenho na atualidade, conforme Gault (2012), relaciona-se a necessidade de considerar, para fins de se avaliar um programa específico executado por uma dada organização, quais são os marcos normativos que orientam a própria origem e propósito desta última. Afinal, avaliar implica, naturalmente, fazer uma comparação entre aquilo que realmente se obtém e aquilo que se considera como bom ou aceitável, seja do ponto de vista de um determinado critério de desempenho, estabelecido pela literatura, por consenso, ou por outros meios, seja por meio de um critério normativo, pelo qual os indivíduos ou unidades avaliadas são comparados com outros casos na mesma situação, de forma a estabelecer uma graduação de desempenho mensurada numa dada dimensão de interesse.

É necessário considerar que as organizações públicas, por mais eficazes que sejam ou eficientes que possam vir a serem, não conseguem exercer um poder total sobre o seu próprio *output*. Ou, de outro modo, é preciso também considerar que, por maiores que sejam os poderes de uma dada organização sobre certos insumos ou *inputs* referentes a um programa ou ação específica, ainda assim, é preciso considerar que a realidade social em geral é de uma complexidade tal que o alcance dos resultados de fato obtidos depende também, ao menos em parte, substancialmente de outras realidades ou atores sociais sobre os quais a organização em questão possui pouco ou nenhum controle.

A educação, por exemplo, é uma situação clássica onde tais limitações acontecem. Neste sentido, um marco na literatura sobre avaliação educacional ocorreu nos Estados Unidos no ano de 1966, através do relatório Coleman<sup>32</sup>, pelo qual se procurou demonstrar que uma parcela extremamente elevada da variabilidade dos resultados educacionais é estaticamente “explicada” pelo nível socioeconômico dos alunos que fazem os testes. Ou, em outras palavras, quanto mais elevada for a condição socioeconômica do aluno testado, maiores tendem a ser as suas estimativas de desempenho.

O relatório Coleman, apesar de sua relevância no estudo de associações entre a proficiência e outros fatores, ou talvez até mesmo devido a essa própria relevância, após um período inicial, em que tendeu a ser bastante aceito por autoridades educacionais de diversos níveis e naturezas, posteriormente tornou-se objeto de críticas. Algumas destas, centram-se no aspecto formal da metodologia empregada por Coleman e seus colegas, alegando, por exemplo, que não se prestou a devida atenção aos processos que se desenrolam dentro das escolas, e particularmente dentro das salas de aula, onde, afinal de contas, o aprendizado de fato ocorre.

Assim, segundo estes críticos, a mera associação de uma variável “externa” à escola, como o nível socioeconômico dos alunos, que se encontra estreita e diretamente vinculada às condições de vida de suas respectivas famílias, pode mascarar a grande riqueza de possibilidades relativas à qualidade educacional, determinada pelas ações e recursos das escolas (BROOKE e SOARES, 2008).

Franco e Filho (2012), exemplifica que a qualidade do aprendizado educacional, pode depender, e, de fato, depende, de fatores diretamente escolares<sup>33</sup> como o trabalho docente, a gestão e coordenação dos estabelecimentos educacionais, a infraestrutura física das escolas<sup>34</sup>, etc. Porém, também é influenciada por vários outros agentes e fatores envolvidos no processo educativo, além dos fatores extraescolares: às comunidades em que os estudantes pertencem e suas famílias.

---

<sup>32</sup> Ver a obra de Diane Ravitch (2011), **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.

<sup>33</sup> Como os fatores intraescolares abordados como referencial de qualidade da educação trabalhados nesta tese.

<sup>34</sup> Detalharemos com precisão estes fatores mais adiante, visto que são condicionantes, conforme os autores referenciados neste trabalho para tratar o tema da qualidade da educação, para o bom desempenho de uma educação com qualidade socialmente referenciada.

Estes fatores, conforme literatura da área<sup>35</sup>, têm o potencial de afetar consideravelmente o desempenho educacional que se mensura num teste externo, como os que normalmente se empregam nas avaliações em grande escala que têm se tornado tão presentes e importantes atualmente. Porém, além de se mensurar o desempenho, normalmente é também preciso elaborar teoricamente, mecanismos causais que tentem explicar de que modo as ações dos diversos sujeitos (o que faremos analisando os ditos dos partícipes desta pesquisa) e fatores levam as escolas terem determinados resultados.

Em tempos recentes, esta questão tem despertado interesse no campo educacional, principalmente, quando a responsabilização pelos resultados educacionais vem se revestindo de uma importância cada vez maior nas políticas públicas de diversos países, entre os quais no próprio Brasil.

Atualmente, uma variedade de testes são aplicados nacionalmente e regionalmente nos países participantes das avaliações internacionais, evidenciando a imersão desses países em prática de regulação mercantil que, responsabiliza a escola e seus sujeitos pelo seu fracasso. Não é resultado apenas da nova política (governo de maioria centro-direita), mas principalmente de um contexto internacional favorável a esse tipo de regulação. Com a internacionalização das políticas educativas, com uma retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (SCHNEIDER e ROSTIROLA, 2015, p.498).

Portanto, a responsabilização pelos resultados das instituições de ensino, o que inclui seus alunos, tem recaído constantemente, nesse modelo de avaliação do sistema por desempenho, nos profissionais do ensino e gestores escolares. Cabe questionar até que ponto esta realidade é politicamente justa e tecnicamente defensável, visto que estabelece consequências positivas ou negativas sobre estes sujeitos escolares, quando se considera o fato, sobejamente conhecido, de que não são apenas eles os responsáveis pelos resultados observados nas escolas.

---

<sup>35</sup> A exemplo do documento Indicadores da qualidade na educação, elaborado pela Ação Educativa, PNUD, UNICEF, INEP e MEC, no ano de 2008. Documento este que deveria fundamentar a discussão sobre os fatores necessários a uma educação de qualidade na escola pública brasileira.

Seguindo esta linha de raciocínio, Gault (2012), recorre a necessidade de se estabelecerem diálogos iniciais entre as diversas partes envolvidas com os resultados antes de se proceder à avaliação de desempenho propriamente dita. E tal procedimento possui, pelo menos, duas grandes vantagens: uma delas é que, assim, aumentam-se as chances de se atingir um consenso envolvendo os diversos sujeitos em questão. E esse aspecto mais democrático e consensual do processo avaliativo permite torná-lo mais aceitável para os indivíduos e instituições avaliados, o que diminui a possibilidade da ocorrência de boicotes ou oposição ao processo avaliativo. Uma segunda vantagem desse consenso é que ele permite também que a própria instituição responsável pelo programa, e também os sujeitos a ele pertinentes, possam dialogar entre si, e, assim, compreender melhor a função que cada um deles desempenha dentro dessa grande cadeia de causas e efeitos. Assim, o processo avaliativo passa a ser importante, ou talvez até racional, sobre si mesmo, seus objetivos e as maneiras como tenta alcançá-los.

No Brasil, a política de bonificação, segundo Bauer (2012), tem procurado, numa relação de causa e efeito, trabalhar com mecanismos de aumento salarial dos professores, ou premiar escolas que se sobressaírem nos resultados de testes em larga escala ou no índice de desenvolvimento da educação básica/Ideb, com o objetivo de elevar os resultados de determinadas instituições de ensino. Cabe discutir até que ponto estas políticas de bonificações são positivas, em longo prazo, para a melhoria de qualidade da educação ofertada no nosso país.

No que concerne ao município de Mossoró/RN, *locus* dessa pesquisa, instituiu no ano de 2010, através do poder executivo, a Lei complementar N° 2717 de 27 de dezembro do referente ano, a Política de Responsabilidade Educacional/PRE. Esta objetiva, dentre muitas outras questões, elevar os indicadores de qualidade educacional, que nos interditos do texto, resume-se à elevação de notas nos exames de proficiências aos quais as instituições do Sistema Municipal de Educação de Mossoró/SMEM estão submetidas. Também foi meta da referida lei implantar no ano de 2011 o Sistema Municipal de Avaliação Educacional/SIAVE, perspectivando a melhoria gradativa e contínua dos resultados obtidos por este município nas avaliações em larga escala. Observe:

Art. 5° - Ficam estabelecidas metas globais de suporte para a qualidade da educação, sem prejuízo das demais metas anuais, estabelecidas nos instrumentos de planejamento descritos no art. 4°.

I – Implementar o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, em 2011.

II – Implantar o Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2011;

III – Instalar laboratórios de informática em 100% as escolas da rede municipal de ensino, até o ano de 2013;

IV – Ampliar a jornada escolar de tempo parcial para 7 horas (tempo integral) em 100% das escolas da rede municipal de ensino, situadas na zona urbana, e em 50% das escolas na zona rural, até o ano de 2014.

( . ) Art. 9º - Cada Unidade de Ensino que compõe a rede municipal de ensino deve elaborar, homologar no Conselho Escolar e encaminhar para a Gerência Executiva da Educação, até o dia 30 de março de cada ano, o Mapa Educacional, contendo metas e/ou resultados para os seguintes indicadores: ( . )

(...) Art. 11º - – Serão estabelecidos Prêmios e Honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade, como forma de reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas.

§ 1º - Serão premiados os professores das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média esperada, ou seja, da meta estabelecida pela escola.

§ 2º Serão premiados os supervisores pedagógicos das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média, na maioria das turmas de uma mesma unidade educacional.

§ 3º - Serão premiados os servidores técnicos administrativos, de apoio e Gestores das unidades educacionais que, pelo Sistema de Avaliação, apresentem desempenho acima da média.

(...) Art. 13– O cumprimento desta Lei deverá ser assegurado pelo monitoramento e avaliação sistemática de cada um dos programas, ações e instâncias responsáveis, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Municipal.

§ 2º - O Diretor da unidade educacional deve atender o que determina o § 1º do artigo 9º, as diretrizes e metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em relação às dimensões da gestão pedagógica, administrativa, e financeira, cujo não atendimento implicará em elementos de sua avaliação para recondução ao cargo.

§ 3º - O professor, cuja turma não apresentar desempenho satisfatório em relação à aprendizagem e a frequência (de pelo menos 75% do total dos alunos) e não apresentar desempenho informado no Curriculum Vitae, pela participação em formação continuada, capacitação,

produções ou outras atividades educativas e socioculturais, poderá ter aplicação de penalidade de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto do Servidor Municipal (Lei 22.717, de 27 de dezembro de 2010).

Ao analisar a Lei 22.717, que versa sobre a responsabilidade educacional, observa-se, considerando o que nos propõe pensar Ball citado por Mainardes (2006), que mesmo o texto sendo produto de múltiplas influências na sua elaboração e tendo no campo da política uma pluralidade de leituras, a Lei 22.717 é vista no contexto da prática das escolas pesquisadas como uma via de mão única, uma política pensada para punir exclusivamente os profissionais que atuam nas escolas públicas de ensino do município.

O posicionamento dos sujeitos escolares é legitimado pela própria Lei que não cita na matéria do seu texto os gestores municipais, na figura do poder executivo ou da Secretária Municipal de Educação, por exemplo, como indivíduos passíveis de punição, caso a Lei de Responsabilidade Educacional não seja cumprida, principalmente no tocante a elevação dos índices educacionais.

Faz-se importante destacar que a Lei, em sua totalidade, cumpriu timidamente suas proposições. Passados cinco anos de sua promulgação, as escolas do município ainda não conseguiram serem informatizadas, das quarenta e cinco (45) escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental/EF, apenas duas escolas possuem laboratório de informática (e são justamente as escolas com melhor índice educacional, considerando a perspectiva do Ideb). Acrescente-se que a Lei havia estabelecido o prazo de dois anos de sua promulgação para o atingimento desta meta.

Pode-se constatar que entre o discurso produzido materialmente e a prática observada no sistema municipal de educação de Mossoró/RN, há uma lacuna no que concerne a implementação de ações que demandem investimentos de insumos financeiros para sua concretização, a saber, que seria de responsabilidade do executivo municipal. A Lei de Responsabilidade Educacional é omissa quanto a “punição” de gestores representantes do executivo: prefeito e secretário municipal.

Outra meta da referida Lei que também não foi implantada no sistema municipal de educação de Mossoró/RN, é a jornada de tempo integral nas escolas públicas do município, conforme preconiza o item IV do artigo 5º desta Lei, que compreende ser a

escola de tempo integral um mecanismo importante para o atingimento de uma maior qualidade no processo educativo. Mais uma vez, constata-se que os dispositivos legais que geram despesas orçamentárias não estão sendo desenvolvidos pelo sistema. E, por a Lei não descrever penalidades aos responsáveis por esta ação, dificulta-se, à sociedade em geral e às escolas, cobranças para sua efetivação.

No que concerne ao tratamento de prêmios e honrarias por parte do sistema municipal de educação, estes são anualmente realizados mediante a implantação do programa “Prêmio Escola de Qualidade/PEQ”, oficializado através da Lei 3001, de 20 de dezembro de 2012. O prêmio destina-se às unidades escolares pertencentes ao município que conseguem elevado mérito acadêmico em detrimento às demais escolas, conforme registrado no artigo 11 da Lei Da Política de Responsabilidade Educacional. Quanto ao prêmio escola de qualidade este destaca que:

Art. 3º – O Prêmio “ESCOLA DE QUALIDADE” tem os seguintes objetivos:

§ 1º - Incentivar as Unidades de Educação Infantil e as escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal a desenvolverem experiências inovadoras em gestão escolar e apresentarem melhoria nos resultados do ensino;

§ 2º - Reconhecer e Premiar as Unidades de Educação Infantil e as Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, por meio de suas equipes de profissionais e alunos, em função das iniciativas inovadoras desenvolvidas e constatação de melhoria dos resultados do ensino.

Art. 4º - O Prêmio “ESCOLA DE QUALIDADE” avaliará as Unidades de Educação Infantil e as Escolas (Lei 3001, de 20 de dezembro de 2012).

Mossoró é o único município do Estado do Rio Grande do Norte a legitimar oficialmente os processos de bonificação requeridos pelas atuais políticas de avaliação em curso no mundo educacional. A Lei da Política de Responsabilidade Educacional impôs a sociedade mossoroense parâmetros que regularizaram tanto no contexto da produção do texto (a matéria da lei), como no contexto da prática (vivência) esta racionalidade posta pelo contexto de influência, advindo de uma realidade posta pelo atual contexto de globalização em que o país está imerso.

As atuais formas de avaliação da educação e desempenho escolar, tem sido signatárias de modelos de *accountability*<sup>36</sup> como estratégia de melhoramento da educação. Observe-se que o sistema municipal de educação de Mossoró/RN, justifica a necessidade de construção de uma Lei da Política de Responsabilidade Educacional, bem como do SIAVE/Sistema Municipal de Avaliação da Educação, criado pelo Decreto nº 3.749, de 21 de março de 2011, como mecanismos de “garantia” de efetividade da educação municipal, o que corroboraria para a qualidade dos processos educativos desenvolvidos em suas unidades de ensino.

Desde un punto de vista general, Moller (2009) y CLAD (2000) señalan que el *accountability* como mecanismo incluye dos componentes: responder o responsabilizarse por las propias acciones y además rendir cuentas por lo que ocurrió con el área de propia actuación. En el campo educacional, el *accountability* cuenta con estructuras y sentidos que pueden organizarse y operar desde tipologias dissimiles. Respecto de éstas, Darling-Hammond y Ascher (1991) señalan que algunas de ellas comparten funciones más amplias, vinculadas a todo ámbito de gestión pública. Tal es el caso del *accountability* político, asociado a la labor de los gobernantes y representantes en el proceso eleccionario, y el legal, em que los ciudadanos pueden recurrir a la justicia, si se transgrede alguna normativa sobre el funcionamiento educativo ( RODRÍGUEZ, 2015, P.277).

Considerando o autor citado, identifica-se três grandes tipos de *accountability* no campo educativo. O primeiro é a *accountability* associada a aspectos mais burocráticos, orientada pelo desafio da equidade, mediante a qual os sujeitos do ato educativo deverão assegurar o cumprimento das normas, dos programadas educativos existentes em um determinado sistema. Pode-se afirmar que o sistema municipal de educação de Mossoró, tem garantido este aspecto como forma de avaliar e controlar seus processos educativos. O segundo tipo de *accountability* no campo educacional é a profissional, em que se determina que os docentes e a escola, por exemplo, se responsabilizem pelos resultados do ato educativo desenvolvido. Estes devem propiciar experiências de vivências de trabalho diferenciadas, objetivando garantir o contínuo melhoramento da prática educativa. O último modelo de *accountability* é o performativo. Este tipo, seria orientado por buscar resultados competitivos, orientados por práticas mercadológicas. Caberiam às

---

<sup>36</sup> Palavra de origem inglesa, que em português significa responsabilidade e remete a obrigação e transparência; indivíduos ou grupos precisam prestar contas ao órgão controlador.

escolas, neste contexto, competirem entre si, com fins a consecução de bônus para aquelas que mais se destacam por suas práticas inovadoras. Novamente, constata-se a presença desse “modelo” no *modus operandi* de organização do sistema educativo de Mossoró.

Nestes modelos de processos de responsabilização imputadas às escolas públicas brasileiras, observa-se a busca por “premiar” as instituições de ensino que conseguem acompanhar este processo de *output* da política de avaliação mundial, bonificando-as através de incentivos materiais ou financeiros, o que culminou em Mossoró, no Prêmio Escola de Qualidade, anteriormente descrito. As escolas que não conseguem acompanhar este processo são “punidas” por sua incompetência, ficando apartadas do que poder-se-ia denominar de uma escola de qualidade.

Interessante observar os discursos produzidos pela legislação local que objetivam punir os responsáveis pelo não êxito da instituição educativa, no tocante ao não atingimento das metas pedagógicas e administrativas das escolas, ao mesmo espaço de tempo que não menciona nenhuma punição para a ausência de investimentos nas questões que envolvem recursos financeiros, também descritas, na Lei da Política de Responsabilidade Educacional. Por que será?

As tentativas de mensuração do desempenho escolar, incorporadas pelos modelos de *accountability* descritos, remonta-se ao final do século 20, tanto em nível de Brasil, como em outros países, se observa um interesse crescente no que tange a práticas de mensuração. Esta tendência tem se traduzido no surgimento de sistemas de avaliação baseados em testes aplicados em grandes escalas, a exemplo do SIAVE. Também percebe-se que estes esforços se manifestam em associação com movimentos de reforma educacional que se vêm implementando nesses mesmos contextos, objetivando um aumento da qualidade e da equidade de tais sistemas, ao mesmo tempo em que estimulam a responsabilização das instituições e dos agentes responsáveis por tais melhorias educacionais (MELLO, 2013).

Normalmente, o desempenho nos testes em larga escala costuma ser analisado segundo procedimentos baseados em critérios, comparando o desempenho escolar com padrões específicos e usualmente pré-determinados, ou segundo procedimentos baseados na norma, em que se compara o desempenho das escolas ou alunos entre si (HOGAN, 2006).

A questão é que muitas vezes ocorre que os resultados dessas avaliações são tomados como certos e isentos de erros pelos discursos produzidos oficialmente pelo governo federal, ou governos locais, a exemplo das avaliações formuladas pelo próprio sistema de ensino local. Estes resultados passam a não serem questionados, ou pelo menos, não o são formalmente do ponto de vista da política pública implementada. A ausência desses procedimentos pode ocasionar falhas no processo de avaliação, suscitando problemas consideráveis, por exemplo, de natureza política, quando o problema potencialmente pode implicar em consequências injustas para as escolas e os sistemas. Isso, sem contar, com um outro grave problema decorrente do fato de que, agindo por esta ótica, tais sistemas podem também enviar sinais equivocados para os tomadores de decisão, algo que tem o potencial de comprometer seriamente o desempenho das ações públicas objetivando à melhoria da educação (DESROSIÈRES, 2004).

Considera-se importante que as discussões envolvendo estabelecimentos de sistemas de avaliação educacional se baseiem em procedimentos técnicos rigorosos, capazes de produzir medidas mais acuradas e confiáveis para as tomadas de decisão nos mais diversos níveis e aplicações, decorrentes de tais avaliações; mas que não se esqueçam de considerar, neste processo de avaliações, os aspectos qualitativos do processo educativo, ligados às dimensões pedagógicas, material, de infraestrutura e de recursos humanos das escolas. No caso da educação, leva à necessidade de se pontuar quais são os possíveis efeitos que as escolas exercem sobre os alunos que as frequentam, e que, exatamente por esse motivo, correspondem ao chamado efeito-escola.

BROOKE e SOARES (2008), entre outros autores que abordam a questão, produziram discussões em que tratam, com nível razoável de detalhamento, as relevantes e múltiplas questões envolvendo o uso adequado de princípios científicos para obter resultados apropriados de avaliação educacional. Nesta obra de 2008<sup>37</sup>, os autores começam seu estudo procurando conceituar o efeito-escola, que, segundo eles, seria a capacidade destas, normalmente públicas, de afetar os resultados de proficiência dos estudantes por elas atendidos de forma satisfatória.

---

<sup>37</sup> Ver referencial teórico.

Obviamente, os autores acima se detêm em um tipo muito específico de resultados educacionais, a chamada proficiência, considerada hoje como um dos itens para composição do cálculo do Ideb, e também, usualmente mensurado através de testes elaborados para cobrir o conteúdo das disciplinas acadêmicas do currículo formal em curso no país. Um ponto que os autores questionam nestes tipos de testes é o fato de que, mesmo em casos de se considerar nos testes estritamente o conteúdo curricular, pode haver sérios problemas em se mensurar o desempenho acadêmico dos alunos em testes de múltipla escolha, como por exemplo, em Matemática, a área de desenho geométrico.

Neste contexto, pode surgir uma crítica que, certamente, merece ser melhor apreciada, de que a expansão da testagem em larga escala supostamente está provocando um estreitamento curricular, no sentido de que determinadas habilidades que também deveriam ser tratadas pelas escolas, pelo fato de não serem testadas, vêm tendo seu respectivo ensino negligenciado. Assim, as matrizes de referência dos testes, mais limitadas em escopo e possuindo propósitos específicos (a testagem, usualmente em grande escala), vêm tomando o lugar das grades curriculares, mais amplas e ambiciosas, voltadas para a educação propriamente dita, e não especificamente para a mensuração de sua respectiva qualidade.

Com a implantação do SIAVE em Mossoró, observa-se que as escolas possuem orientação pedagógica e administrativa, desde o planejamento dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas à construção do Mapa Escolar<sup>38</sup>, para potencializarem nos planejamentos diários da sala aula, conteúdos que contemplem as disciplinas de língua portuguesa e matemática, alvo das testagens nos exames de proficiência, tanto em nível nacional como local. No mês que antecede a aplicação das provas do SIAVE na municipalidade, as escolas disponibilizam um dia da semana, constando em calendário letivo, para aplicarem simulados e, a partir deles, planejarem propostas de intervenção, visando melhorar o rendimento dos alunos nessas testagem.

---

<sup>38</sup> O Mapa Educacional consiste em um plano de metas anuais criadas pela escola, seguindo os indicadores elaborados pela Secretaria de Educação municipal. Ao final de cada ano, se realiza uma reunião extraordinária para avaliar as metas, perceber as que não foram atingidas e traçar novas estratégias para se atingir os objetivos pretendidos. Possui como objetivo maior a melhoria da qualidade da educação e foi criado pela Lei Nº 2717, de 27 de Dezembro de 2010, intitulada Lei de Responsabilidade Educacional do município de Mossoró/RN. Fonte: FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva; MOTA, Wdalia Maria da Conceição Soares da; MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Política de Educação do Município de Mossoró-RN: implicações do mapa educacional na gestão das unidades de educação infantil. Texto publicado pelo editora realize em: [www.editorarealize.com.br/.../Modalidade\\_1datahora\\_30\\_09\\_2014\\_20\\_13\\_31\\_idinsc...](http://www.editorarealize.com.br/.../Modalidade_1datahora_30_09_2014_20_13_31_idinsc...)

As críticas a esse *modus operandi* de proceder à organização escolar, com fins a melhoramento da proficiência dos alunos nos testes estandardizados, dá-se em virtude da gravidade de se priorizar algumas áreas de conhecimentos em detrimento de outras, visto que o currículo escolar deve ser considerado em sua plenitude, no que concerne ao desenvolvimento de uma educação com qualidade socialmente referenciada. Se, no âmbito de uma mesma disciplina “dura”, como a matemática, já acontecem problemas de falta de cobertura nas avaliações externas, naturalmente o problema se aprofundaria, quando se consideram outras habilidades que, ainda que possivelmente correlacionadas com o sucesso escolar, possuem uma natureza bastante diferente daquilo que os testes de proficiência normalmente avaliam.

Nesta linha de raciocínio, existe uma vasta produção de trabalhos de teoria educacional apontando para o fato de que, além do domínio de conteúdos acadêmicos mensuráveis por testes em larga escala, os alunos também deveriam ser capazes, ao passar pelas diversas etapas da escolarização, de desenvolver muitas outras habilidades e potencialidades. Dessa forma, a educação formal seria capaz de ajudá-los a, por exemplo, transformar-se em cidadãos mais conscientes, produtivos e participativos na sociedade.

Assim sendo, existem vários outros critérios, que não a proficiência em disciplinas acadêmicas específicas, que poderiam ser incluídos num estudo de eficácia escolar. Exemplos disso seria se considerar na análise da proposta pedagógica trabalhada pelas escolas, conteúdos que problematizem a ética e a cidadania; as condições físicas e materiais da escola para sua subsistência; a formação docente; o clima escolar e a própria gestão da escola.

Sabe-se que dificilmente um sistema de avaliação da educação ou de qualquer outra área do conhecimento é capaz de englobar isoladamente tudo aquilo que ele supostamente possa ou deseje mensurar. Naturalmente, para funcionar, tais sistemas precisam estreitar, em menor ou maior grau, o seu foco de interesse, razão pela qual a avaliação também passa a ter um componente fortemente político em seu bojo, conforme já se mencionou anteriormente. Nestes termos, o contexto atual é eminentemente propício para uma racionalidade instrumentalista no *modus operandi* de se avaliar os processos educativos. Por isso, o que é prioritário, em termos de monitoramento e intervenção, depende grandemente do ponto de vista e também das funções dos diferentes sujeitos envolvidos com o processo avaliativo.

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p. 56).

As possibilidades são postas aos sujeitos da *práxis* educativa no momento em que estes podem dialogar com a política educacional implantada num determinado sistema. No caso específico de Mossoró, as políticas locais estão fortemente atravessadas pela influência da política externa, chegando ao ponto de possuir uma Lei de Responsabilidade que objetiva punir as escolas e os sujeitos que não conseguirem entrar no *ranking* de mensuração imposto pelas políticas externas (nacional e local).

Os sujeitos da prática afirmam em seus discursos que sentem-se “pressionados” por mecanismos de controle, que têm buscado mediante vias legais e de incentivos materiais, delinear seus fazeres pedagógicos para atingimento dos objetivos do sistema municipal de educação, qual seja, uma educação de qualidade. Porém, estes mesmos sujeitos afirmam em seus discursos que esta dita qualidade descrita pelo sistema, seria uma qualidade insuficiente ao que pressupõe uma educação socialmente referenciada, pois é uma qualidade meramente quantificável do ponto de vista a se atingir indicadores mensuráveis, a exemplo da elevação do Ideb.

Desta forma, problematizar os discursos da prática, pontuando sobre como os sujeitos que fazem o sistema municipal de educação de Mossoró/RN, relacionam o discurso da qualidade da educação e seus indicadores com o indicador do Ideb, faz-se pertinente. Sabe-se que o indicador do Ideb foi fator determinante para o município construir o SIAVE. O Ideb também é fruto dos atuais processos de globalização que impulsionaram uma onda na educação por mensuração de resultados, como se estes fossem indicadores de uma escola de qualidade. Neste sentido, passa-se a historicizar um pouco, mediante o sistema escolar norte americano, como este movimento de avaliação em larga escala tornou-se fundante nos atuais modelos de avaliação educacional.

### 3.2.1 A influência do modelo norte americano

O sistema escolar norte americano tem evoluído bastante no que concerne ao desenvolvimento próprio de sistemas de avaliação educacional em grande escala. Portanto, analisar este modelo é pertinente dado o fato de que a experiência norte-americana tem influenciado sobremaneira diversos outros países, inclusive o Brasil, na busca pelo aprimoramento de seus respectivos sistemas educacionais. Significativas propostas foram implantadas de forma pioneira neste país. Dessa forma, torna-se possível colher algumas observações que passam a ser esclarecedoras para a compreensão do sistema em curso no Brasil, e, por conseguinte, nos municípios que aderiram fielmente a este *modus* de se fazer avaliação educacional, a exemplo de Mossoró/RN. Obviamente, o caso brasileiro e o americano concentram nítidas variações de contexto e de adaptações face às diferenças estruturais e históricas entre os dois países.

Ao observar a política do SIAVE em Mossoró/RN, observa-se fortes influências da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o qual, como se sabe, é uma pioneira avaliação nacional brasileira, planejada e implementada na década de 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, do Ministério da Educação/MEC.

O SAEB, por sua vez, possui um desenho muito similar ao do *National Assessment of Educational Progress/NAEP*, ou Avaliação Nacional do Progresso Educacional, que vem sendo aplicada nos Estados Unidos desde 1964. Tanto no caso nacional americano como no brasileiro, inspirado no primeiro, as avaliações têm sido amostrais, bianuais, enfatizando as disciplinas de leitura e matemática e também constituem-se de testes transversais, aplicados às séries finais de cada ciclo de escolarização, que, no contexto brasileiro, corresponde ao 5º e 9º ano do Ensino Fundamental/EF e ao 3º ano do Ensino Médio/EM.

Retomando a questão do sistema escolar norte americano, o desenvolvimento de sua educação pública apresenta uma íntima relação com as características de sua colonização. Inicialmente levado a cabo por pioneiros britânicos estabelecidos na costa atlântica do nordeste do país ainda em formação, a ocupação da nova colônia se fez junto à tentativa de se fundar, em terras americanas, uma “Nova Inglaterra”, nome que passou a referir àquela própria região. Isto também queria dizer que, diferentemente de outros casos mais comuns de exploração das terras americanas por potências europeias, nos

Estados Unidos, houve, pelo menos desde o século 17, uma tentativa organizada dos colonos se estabelecerem com suas famílias, de modo a fazer do novo país uma espécie de continuidade da pátria europeia original, e não apenas uma área de exploração temporária e extrativista (WARDE, 2016).

Em termos educacionais, uma consequência disso foi o fato de que, por exemplo, no Estado de Massachusetts, um dos mais proeminentes da Nova Inglaterra, já no ano de 1647, há muito mais de um século, antes da independência norte-americana, uma legislação local já previa que toda cidade abrigando pelo menos 50 famílias deveria ter uma escola para atender às crianças de sua comunidade. Outros dois aspectos se colocam em destaque na história da educação americana no âmbito da educação pública. Um deles foi a questão da igualdade de oportunidades entre os sexos, também tratada com bastante antecedência em termos comparativos internacionais. Através de uma Lei de 1789, aprovada, portanto, 13 anos após a independência dos Estados Unidos, e, coincidentemente, no mesmo ano da Revolução Francesa, determinou-se que as escolas públicas devessem atender tanto mulheres quanto homens. Um segundo aspecto interessante a se considerar em termos de história educacional no EUA, foi a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, cujas leis começaram a ser aprovadas em meados do século XIX, como, por exemplo, no já mencionado caso de Massachusetts, em 1854 (WARDE, 2016).

Como consequência destes fatos, já no século 19, os Estados Unidos, naturalmente amparados por circunstâncias favoráveis tanto econômica quanto politicamente, alcançaram um progresso invejável em sua educação básica quando comparados com outros países, ou ao menos no que dizia respeito à sua população branca. Entre outros indicadores, em 1865, o país orgulhava-se de ter alfabetizado 94% de sua população branca nos chamados Estados do norte e 86% nos do sul do país (WARDE, 2016).

Estes dados demonstram um ponto bastante contraditório e controverso da educação pública dos EUA: seu elevado grau de desigualdade racial. Com efeito, quando se observa o progresso das leis e práticas antirracismo na educação pública deste país, percebe-se que a adoção de práticas mais igualitárias na educação demorou ainda para se concretizar do que, por exemplo, em muitos países menos desenvolvidos educacionalmente, como os da América Latina.

No caso americano, por exemplo, ainda em 1954, nada menos de que 17 dos 50 estados norte-americanos, ou um terço deles, ainda requeria por lei a segregação racial no ensino fundamental, além de outros quatro estados que a permitiam, em mais outros 11 para os quais não havia nenhuma legislação específica. Essa realidade passou a alterar-se radicalmente com a eclosão do movimento de direitos civis na década de 1960. Uma consequência dessa realidade foi o desaparecimento das últimas escolas segregadas nos EUA no final da década de 1970.

Assim, os EUA se consolidaram numa posição de destaque do ponto de vista do alcance de habilidades educacionais básicas por parte de sua população em geral. E o vigor e a antecipação com que esses problemas foram tratados ao longo de sua história, anteriormente à sua própria independência, foram fatores preponderantes para o protagonismo mundial que esse país exerceria no cenário internacional a partir do século XIX.

Contudo, apesar de todo esse progresso quanto ao desenvolvimento de oportunidades educacionais para sua população, o sistema educacional dos Estados Unidos também experimentou, ao longo de sua história, vigorosas sugestões de aperfeiçoamento, embasado em fortes críticas que se fazia à sua qualidade e equidade. Inicialmente este movimento se amparou em colaborações de alguns críticos que, desde o século 19, preconizavam uma educação baseada numa formação humanística mais ampla, sem perder, entretanto, a aquisição dos chamados “três Rs”, que em inglês, correspondiam às habilidades tidas como básicas: *Reading* (leitura), *wRiting* (escrita) e *aRithmetic* (aritmética). Dessa forma, preconizava-se que o ensino de ortografia, geografia, história, constituição americana, ciências naturais, educação física, arte e música, também deveria ser ministrado nas escolas (BROOKE, 2012).

Outros movimentos de reforma educacional nos Estados Unidos em muito contribuíram para a construção do atual sistema escolar do país, sendo que um de seus principais proponentes foi John Dewey. Com este, veio uma ênfase na ideia de que a democracia norte-americana dependia enormemente da capacidade do país de fornecer a toda a sua população uma educação de maior qualidade e equidade. Estas questões resultaram no surgimento, em 1919, da *Progressive Education Association*, ou Associação para Educação Progressiva, que passou a reivindicar por reformas educacionais orientadas por perspectivas críticas e análises.

Dessa época, datam as múltiplas tentativas de se introduzirem reformas curriculares que fossem capazes de pôr os alunos do ensino fundamental e médio em contato com as mais recentes descobertas e conceitos científicos. Tal movimento também se traduziu numa tentativa de se introduzirem reformas metodológicas nas escolas que enfatizassem a experiência e a capacidade analítica dos discentes, preparando-os melhor para enfrentarem situações mais realistas e a capacidade de tomadas de decisão baseadas na análise de informações.

Mesmo com todas estas inovações, os resultados práticos dessas novas medidas, de um modo geral, foram bastante modestos, para dizer o mínimo. Possivelmente, para grande decepção de muitos profissionais nacionalistas americanos, os programas de avaliação então implementados para aferir a eficácia ou eficiência dessas novas reformas, não conseguiram detectar, na realidade, os grandes saltos de aprendizagem que inicialmente se esperavam alcançar.

Atualmente, soa entre os intelectuais da educação norte americana que uma das causas desse fracasso foi a estratégia, de certo modo autocrática, que se adotou para se desenvolverem tais reformas. Durante a concepção, e mesmo a implementação dessas últimas, deu-se muita atenção ao que tinham a dizer os chamados grandes especialistas ou autoridades científicas, o que levou até mesmo a inclusão de pesquisadores vencedores de Prêmio Nobel na confecção dos materiais didáticos utilizados nas escolas em nível fundamental e médio. Entretanto, faltaram em tudo isso o convencimento, o engajamento e a participação de certos elementos cruciais para o sucesso de qualquer reforma educacional: os professores, que deveriam implementá-la no dia a dia da sala de aula, e também os gestores de nível local que deveriam zelar para que tais mudanças ocorressem (BROOKE, 2012).

Outro ponto que preocupa os Estados Unidos na atualidade é a ameaça de seus competidores não se restringirem ao campo econômico, mas também se manifestarem no preparo educacional das populações envolvidas. A partir das últimas décadas do século 20, começaram a surgir testes internacionais que puderam servir de parâmetro de comparação entre diversos países no tocante à capacidades de suas respectivas populações estudantis desenvolverem habilidades mínimas ou básicas em diversas áreas do conhecimento. Apesar das restrições que se fazem à capacidade de comparabilidade desses testes, seus resultados têm sido bastante divulgados pela grande imprensa e

também, certamente, têm servido de tópicos de discussão nas agendas de políticas dos países envolvidos.

No que tange particularmente o EUA, embora os resultados das avaliações não sejam catastróficos, não se têm revelado nada animadores. O desempenho do país tem sistematicamente ficado bastante abaixo de diversas nações “menores”, que vão desde os países do norte europeu, com a Finlândia, até os países emergentes, como Singapura, no Extremo Oriente.

No que concerne às reformas recentes no país, este estado de coisas suscitou o aparecimento de uma nova onda de alarmismo norte americano, cujo marco fundamental foi um relatório ao governo daquele país, publicado em 1983. O próprio título do relatório já dava o tom dramático de suas constatações: “*A Nation at Risk*”, ou “Uma Nação em Perigo”. A divulgação desse relatório foi feita pela *National Commission in Excellence in Education*, ou Comissão Nacional de Avaliação em Educação, a pedido do então presidente Ronald Reagan.

Algumas de suas constatações não tinham muitas novidades. Elas apenas reforçavam a ideia, já aventada desde tempos anteriores, de que a educação era um aspecto de grande importância para o país, não apenas em termos de sua economia, mas também de sua própria segurança. E que, apesar dessa relevância, o assunto continuava sendo insuficientemente atacado nos Estados Unidos, conforme se percebia na acentuada defasagem dos resultados norte-americanos nas avaliações internacionais. Tanto que, em uma de suas constatações, o relatório atesta que “o alicerce educacional de nossa sociedade presentemente está sendo erodido por uma onda crescente de mediocridade” (VIANNA, 1995).

Este relatório contribuiu para que, no ano de 2002, uma insólita comunhão de esforços que abarcava de democratas a republicanos, ao longo de considerável parte do espectro político norte-americano, resultasse na aprovação, em 5 de janeiro do referido ano, fosse elaborada a Lei Federal 107-110, mais conhecida como *No Child Left Behind Act /NCLB*, ou, Lei Nenhuma Criança Deixada Para Trás.

Esta lei foi aprovada com o apoio de ambos os partidos do Congresso Federal Americano/CFA. A força dessa comunhão aumentou ainda mais com o simbolismo da apresentação dessa Lei ao Senado americano por Ted Kennedy, um histórico líder

democrata, irmão do falecido Presidente John Fitzgerald Kennedy. Porém, ressalte-se que esta Lei foi aprovada no governo de George Bush Filho, um expoente do conservadorismo republicano nos Estados Unidos.

Esta lei exerceu muito impacto na educação básica americana. Tal realidade, deu-se por meio, primeiro da adoção de um grande pacote de apoio financeiro aos estados, distritos e escolas do país e, posteriormente, estes valores foram acrescidos progressivamente em relação aos anos fiscais anteriores, durante os 06 primeiros anos de implementação do programa (GUISBOND, NEILL e SCHAEFFER, 2012).

Para que as unidades educacionais tivessem acesso a estas verbas, era necessário que dessem mostras de que já estavam no caminho do aperfeiçoamento. E a comprovação disso seria medida pelo chamado progresso anual adequado, *Adequate Yearly Progress/ AYP*, na língua original (GUISBOND, NEILL e SCHAEFFER, 2012). Considerando esta assertiva, entrava em foco outro grande componente desta lei: a instituição de um sistema de prestação de contas de nível nacional, que trazia em seu escopo um forte movimento de testagem do aprendizado e de responsabilização pelos resultados educacionais assim obtidos. Todas estas questões foram pensadas e gestadas para que as escolas dos EUA obtivessem uma melhor qualidade dos processos educativos. Cabe questionar se essa política conseguiu seus intentos e de que qualidade o sistema norte americano está falando.

Além das possíveis compensações pelos bons resultados, havia também a instituição de sanções atreladas a um desempenho insuficiente nos testes<sup>39</sup>. E, caso esse déficit de desempenho se acentuasse ou não fosse significativamente diminuído ao longo das diversas edições da testagem, as escolas e os distritos envolvidos, poderiam sofrer uma ingerência externa. Desse modo, poderia haver, por exemplo, demissões de professores, a transformação de um estabelecimento de ensino numa *charter school*, que funciona com recursos públicos, porém é administrada de modo privado, ou até mesmo, em casos extremos, o seu fechamento.

A base para as decisões extremas seriam os testes de desempenho, os quais, por sua vez, deveriam avaliar, anualmente e ao menos uma vez, os alunos matriculados nas séries de 3 a 5, de 6 a 9 e de 10 a 12 do ensino básico. Além disso, um ponto extremamente

---

<sup>39</sup> Essa questão possibilita a lembrança do atual modelo de avaliação do sistema escolar mossoroense.

relevante dessas avaliações é que elas deveriam incluir todos os alunos dos departamentos de educação e das escolas, daí resultando o próprio nome pelo qual essa lei ficou popularmente conhecida, de “nenhuma criança deixada para trás” (RAVITCH, 2011).

Outra questão a se considerar nesse movimento de reformas dos EUA, em termos de busca de melhoria da “qualidade” da educação, é o fato da notória desigualdade de oportunidades educacionais que então existia e ainda existe, tanto nos EUA quanto em outros países. No caso americano, por exemplo, havia lacunas de aprendizagem significativas entre estudantes pertencentes à maioria, os brancos, ou também étnica e convencionalmente, do Extremo Oriente; ou à minoria, como os negros, os latinos e os índios. Também havia diferenças relevantes de desempenho acadêmico que acompanhavam o chamado gradiente socioeconômico, isto é, refletiam uma dependência ou associação positiva entre os resultados educacionais e o nível socioeconômico dos alunos. Tudo isso, sem contar outros tipos de lacunas, como o universal problema de estudantes com necessidades especiais e também, no caso específico dos EUA, a grande quantidade de jovens e crianças filhos de imigrantes estrangeiros e que não tinham o inglês como primeira língua.

Esta realidade, somada a outras questões já mencionadas, fez com que o NCLB, houvesse a determinação de que o progresso anual adequado devesse ocorrer não numa escola do ponto de vista médio ou geral, mas sim, em cada um dos segmentos nos quais ela se dividia quanto a seu respectivo corpo discente. Ou seja, deveria haver melhorias anuais substantivas entre os alunos das majorias e igualmente das minorias, e também entre os mais ricos e os mais pobres, separadamente. Portanto, para que fossem de fato bem classificadas nas avaliações, as escolas deveriam conseguir bons resultados em todas as diferentes faixas de alunos matriculados.

Ressalte-se que o sistema escolar americano possui entre seus Estados notória independência, quer seja no âmbito legal ou administrativo. No caso da educação, os EUA são um país altamente descentralizado, onde cada estado e, dentro de cada um deles, cada distrito escolar dispõe de uma ampla autonomia para regulamentar e deliberar sobre variadas questões educacionais, que vão desde o estabelecimento de um currículo até as políticas de contratação dos professores e do financiamento das escolas.

Observe-se que, num contexto como este, configura-se como extremamente desafiador criar um teste único, baseado num currículo único, para medir o avanço da

proficiência dos estudantes em todos os cantos do país. Assim, optou-se pela descentralização também dos testes. Neste sentido, cada estado implementaria seus próprios critérios de desempenho, que apenas teriam que obedecer aos critérios federais básicos e, ao mesmo tempo, ser suficientemente razoáveis e coerentes. Uma das exigências da lei federal era que cada estado definisse e justificasse o que, dentro de sua legislação educacional, deveria ser considerado como um progresso anual adequado, levando para isso em conta o objetivo maior de diminuir satisfatoriamente as lacunas de resultados educacionais até então observadas.

Contudo, considerando o contexto exposto acima, aparece um problema bastante considerável, que alimentou e segue alimentando um conjunto de críticas a este sistema de avaliação. Veja-se: se o desempenho dos alunos tem que sofrer uma evolução, ao saltar de níveis baixos para níveis mais altos de proficiência, e se esses níveis, por sua vez, podem ser definidos pelos diferentes estados com um grau, no mínimo razoável de arbitrariedade, obviamente, por conveniência, é perfeitamente possível adotar padrões artificiais de desempenho satisfatório, de modo que neles possam ser incluídos mesmo aqueles alunos que, por outras medidas mais válidas de desempenho, estariam com um considerável déficit de aprendizagem (RAVITCH, 2011).

Dito de outro modo, os critérios para se classificar um desempenho como “adequado”, por exemplo, tornaram-se consideravelmente baixos, mascarando, assim, os resultados educacionais. E as consequências disso foram, ou têm sido, extremamente ruins. Com tal estratégia, não só se premia a ausência ou insuficiência de esforços e resultados, como também se transmite uma mensagem enganosa para os alunos e suas famílias, aos próprios sistemas educacionais e à sociedade como um todo, de que as coisas estão indo bem, quando na verdade pode estar ocorrendo o contrário... São os discursos oficiais a serem considerados em confronto com os discursos dos sujeitos da *práxis*.

Outro ponto que é alvo de crítica ao NCLB é a irrealidade da meta proposta, qual seja, de as escolas conseguirem tirar todos os seus alunos, sem exceção, dos níveis mais baixos de proficiência, no espaço de poucos anos contados a partir da aprovação da lei. Embora, em termos de discurso político, isso possa soar muito agradável, parece óbvio que, não somente nos EUA, mas em qualquer outro lugar do mundo, é impossível que um estado garanta 100% de bons resultados educacionais para sua população como um todo, pelo simples motivo de que tais resultados dependem também de outros fatores, que não

estão sob o controle direto das instituições educacionais. Exemplos destes é o nível socioeconômico dos alunos, ausência de um ambiente culturalmente propício em casa para a aprendizagem, a saúde física, mental e emocional dos discentes e etc.

No meio dessas limitações do NCLB, observar-se que a colocação de consequências tão elevadas à testagem, tendência conhecida no original inglês como *high stakes testing*, estimulava as escolas e os professores a privilegiar principalmente as disciplinas e conteúdo mais avaliados segundo os critérios do NCLB. Um fator preocupante aos críticos do programa, a exemplo de GUIBOND, NEILL e SCHAEFFER (2012), é que estas novas medidas desestimularam as escolas e os distritos a aceitar alunos com um histórico escolar ruim, por qualquer que fosse o motivo. Afinal de contas, todos os alunos teriam que ser testados, de forma que não era nada interessante para essas instituições educacionais, receber discentes cuja aprendizagem fosse mais lenta, incerta e demandasse mais esforços.

Críticas adicionais de cunho social também são feitas ao programa, a exemplo de que os professores e gestores eram profissionais e, portanto, deveriam ter sido mais ouvidos nas deliberações dessas leis, o que não parece ter ocorrido, considerando o contexto de influência observado no *corpus* da lei. Desta feita, repetiu-se no início do século 21, o que tinha ocorrido há cerca de meio século antes, de uma reforma educacional sofrer sérios reveses em decorrência de sua incapacidade de atuar de baixo para cima, falhando, dessa forma, em arrebanhar os esforços dos profissionais mais relacionados com o cotidiano da prática escolar.

Outro elemento a ser pontuado pela crítica são os discursos que circulam sobre a injustiça de se responsabilizar quase que inteiramente os professores e gestores escolares pelo desempenho de seus alunos. Afinal de contas, o desempenho discente associa-se, como já se mencionou, a uma série de outros fatores sobre os quais a escola tem pouco ou nenhum controle. Portanto, esse novo *modus operandi* de testagem, e responsabilização gerou considerável grau de estresse, pressão e consequências injustas para os profissionais da educação por ele avaliados.

Uma expoente em parte dessas críticas e acrescidas de algumas que aqui não couberam relatar, foi a educadora Diane Ravitch, que vem desempenhando uma função especial em todo esse revisionismo, devido à sua própria postura inicial em relação a tais medidas. De orientação conservadora, Ravitch havia se impressionado sobremaneira,

como, de resto, praticamente todo o país, com as conclusões do relatório *A Nation at Risk*. Só que, para além disto, ela teve uma bem-sucedida carreira na política educacional americana, o que a levou a ocupar o cargo de Secretária Assistente na Educação, uma espécie de Vice-Ministra daquela pasta, no governo conservador de George Bush Filho, precisamente o mesmo que instituiu o NCLB em 2002.

Ravitch defendeu, naquele contexto de 2002, ferrenhamente, o sistema de testagem e de responsabilização com altas consequências para as escolas, tendo que, para isso, enfrentar contundentemente os críticos a esse mesmo modelo educacional, tanto na academia como nos sindicatos de professores dos EUA. No começo, como se observa, o ponto de vista de Ravitch prevaleceu, e as reformas do NCLB ditaram as regras do cenário nacional em termos educacionais norte americano ao longo de praticamente todo início do século 21.

Posteriormente, Ravitch saiu do governo federal, que também trocou de mãos, passando dos republicanos para os democratas de Barack Obama. Entretanto, a semelhança do que já ocorrera desde a implementação do NCLB, houve também, com o novo governo democrata norte-americano, uma adesão ou continuação da nova política de testagem e responsabilização nos mesmos moldes do que já vinha acontecendo no país. Foi quando a massa de críticas reiteradas a esse sistema, possivelmente junto com uma visão gerada de uma perspectiva histórica um pouco mais ampla, que Ravitch se deu conta de que, segundo sua impressão, o sistema educacional americano não estava, de fato, se beneficiando dessas novas medidas, pelos mesmos motivos esboçados há pouco neste texto. Segundo RAVITCH (2011):

Os fundamentos de uma boa educação serão encontrados na sala de aula, em casa, na comunidade e na cultura, mas os reformadores do nosso tempo continuam a procurar por atalhos e respostas rápidas. Desvinculadas de qualquer filosofia genuína da educação, as atuais reformas irão nos desapontar, assim como fizeram outras no passado. Nós iremos, com o tempo, vê-las como distrações, desvios equivocados e oportunidades perdidas. É tempo de reconsiderar não apenas os detalhes das atuais reformas, mas também a nossa própria definição de reforma. (...) As nossas escolas não irão melhorar se os políticos que nos governam se meterem no território pedagógico e tomarem decisões que deveriam ser feitas por educadores profissionais. O Congresso e os legisladores estaduais não deveriam dizer aos professores como ensinar, tanto quanto

eles não devem dizer aos cirurgiões como realizar operações (p. 265).

Nestes termos, a ex defensora das políticas de testagem e responsabilização acabou assumindo uma meia culpa, ao mesmo tempo em que escreve uma ampla crítica que se espalha por boa parte da sociedade norte americana e do mundo. Por conseguinte, vem se constatando nos EUA uma espécie de fim da ilusão de que seria possível para a sociedade americana, a curto prazo, dispor de um sistema escolar capaz de atingir os níveis sonhados de qualidade e equidade nos sistema educacional, utilizando como fim único do ato educacional, as avaliações baseadas em testes estandardizados e a responsabilização dos sujeitos escolares por todo o insucesso de uma política ou programa educativo.

Atualmente, nos EUA, uma boa parte do novo discurso em prol do desenvolvimento de novas habilidades dos alunos do sistema americano já havia surgido poucas décadas antes, mais precisamente em 1991, ano em que o Ministério do Trabalho dos Estados Unidos publicou o relatório SCANS, sigla que deixa explícita a ideia de um exame cuidadoso e que é a abreviatura de *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, ou seja, uma comissão da secretaria de governo sobre a aquisição de habilidades necessárias por parte dos alunos do sistema educacional norte americano.

O relatório inicia com uma declaração afirmando que, em seu entendimento as escolas fazem mais do que simplesmente preparar as pessoas para ganhar a vida. Elas também as preparam para viver plenamente, para participar da vida comunitária, para criar suas famílias e desfrutar do lazer que é o fruto de seu trabalho. E uma educação sólida é a sua recompensa (GUISBOND, NEILL e SCHAEFFER, 2012).

Esta nova abordagem educacional preconiza a utilização produtiva de cinco tipos de insumos, que são os seguintes: (i) recursos físicos, como verbas, trabalho, tempo, espaço e materiais; (ii) desenvolvimento de habilidades interpessoais, como a liderança, o trabalho em equipe, a negociação e o respeito à diversidade cultural; (iii) o uso de informações para fins de análise de dados, concomitante com a capacidade de comunicação; (iv) o domínio de sistemas capazes de, quando aplicados, lidar eficientemente com o monitoramento do desempenho, e, por fim, (v) o uso de tecnologias, adequadas e devidamente aperfeiçoadas e atualizadas para as mais diversas tarefas no

mundo de competição global dos dias de hoje (GUISBOND, NEILL e SCHAEFFER, 2012).

Após publicação do SCAN's, outros esforços se seguiram aproximadamente nesta mesma linha. Um fator adicional e, de certa maneira, complicador dessa nova fase da discussão sobre os objetivos e missões da educação nos EUA, veio a ser a questão de como mensurar essas habilidades. Afinal, o sistema educacional americano vinha experimentando uma vigorosa tendência de incorporação dos métodos de testagem em grande escala. A partir daí, a necessidade de avaliar os conteúdos trabalhados em sala de aula virou quase um lugar comum na política educacional americana.

No caso das disciplinas convencionais, o desafio de mensurar a proficiência já se resvalara em muitos casos para a adoção de medidas mais “simples” ou pontuais daquilo que o aluno deveria ter aprendido, o que, muitas vezes, acaba sendo feito por testes de múltipla escolha. Porém, agora, esse tipo de teste, que possui muitas vantagens na avaliação convencional de disciplinas também convencionais, certamente passava a ser de bem menos valia ou aplicação. Portanto, uma boa parte dos esforços norte americanos mais recentes tem sido gasta na tentativa de se criarem instrumentos e sistemas capazes de testar essas habilidades, em sua grande maioria, não cognitivas.

Contudo, antes de testar a significância ou importância das habilidades não cognitivas, é preciso definir, com um grau razoável de precisão, o que elas, de fato, vêm a ser. Com isso, um esforço significativo iniciou-se em 1996, através da criação do *Common Core Movement* ou Movimento Para um Núcleo Comum, uma iniciativa da Associação Nacional de Governadores dos Estados Unidos, *National Governors Association/NGA*, juntamente com o conselho de Secretarias Estaduais de Educação daquele mesmo país, na língua original, *Council of Chief State School Officers/CCSSO*.

Cabe informar, em relação ao estudo do *Common Core Movement*, que um grande desafio por ele enfrentado foi, ou tem sido, a notória pulverização curricular em um país tão descentralizado em termos educacionais, como os EUA. Em função disso, os esforços da associação supracitada concentram-se em inglês e matemática, duas disciplinas tradicionalmente consideradas como “fundamentais”, inclusive em testagem, deixando de lado as ciências sociais e as naturais. Em geral, o *Common Core Movement* salienta, entre outros pontos, a necessidade, no estudo de inglês e matemática, de uma ênfase maior

no pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade, que são todas as habilidades tipicamente identificadas como “do século 21”.

Constata-se, claramente, uma tensão entre duas vertentes opostas. De um lado, existe uma tendência de se pensar a aprendizagem por meio de uma descrição e encadeamento das características que os alunos devem possuir, para se adaptarem melhor ao mundo contemporâneo e futuro. Mas, por outro lado, no sentido oposto, que estimula certo reducionismo curricular, pois se vincula à testagem em larga escala de habilidades acadêmicas muito específicas e atrela consequências práticas, às vezes particularmente altas, aos resultados dessas medidas.

Para GUIBOND, NEILL e SCHAEFFER, 2012, estas duas tendências não são necessariamente opostas. Muito pelo contrário, é até de se esperar que haja uma correlação positiva e significativa entre o domínio de habilidades mais complexas e o de habilidades mais básicas por parte dos alunos. Entretanto, em termos de políticas educacionais, as coisas podem se passar de forma bem diferente. Um exemplo que parece existir particularmente nos EUA é o fato de que quando se põe uma grande ênfase num sistema *high-stakes* que cobra muito rigidamente avanços mensuráveis de desempenho rumo a determinadas metas, o efeito então pode ser exatamente o contrário do que se queria. Tal estratégia pode, ao menos em princípio, provocar um estímulo ao ensino de habilidades básicas para estudantes com um nível de proficiência específico, em detrimento de outras habilidades e de outros alunos, conforme já se disse ao longo deste texto.

O que se tem por certo é que os EUA estão em busca de se atingir a melhoria dos processos educativos, otimizando esforços que possam alcançar patamares sempre mais elevados de índices educacionais, o que, para o sistema, corresponderia numa melhor qualidade educacional. A centralidade nos processos de testagem em avaliações estandardizadas comunica que o controle e a busca por responsabilização das escolas pelo insucesso escolar é algo que pode ser medido e pensado por mecanismos mensuráveis e quantificáveis. Alguma semelhança com o sistema de avaliação educacional brasileiro e mossoroense? Aos discursos produzidos no Brasil sobre o processo de avaliação educacional em grande escala?

### 3.2.2 As avaliações em grande escala no Brasil

A implementação dos sistemas de avaliação educacional no Brasil teve sua concepção e metodologia fortemente inspiradas nos modelos norte americano, por isso, a necessidade do detalhamento, anteriormente feito. Mas, uma diferença em relação ao caso dos EUA refere-se ao tempo de funcionamento desses sistemas. Enquanto nos EUA, o NAEP já vem existindo desde a década de 1960, no caso brasileiro, as avaliações educacionais em larga escala são um fenômeno que vêm sendo observado, particularmente, a partir da última década do século passado (séc. 20).

Apesar de relativamente nova em nosso país, esta tendência avaliativa vem ganhando um espaço cada vez maior, não somente em termos de disseminação pelos diferentes estados da federação, como também quanto às implicações diretas para as escolas avaliadas por esses sistemas, notadamente as públicas. Essa tendência nacional de avaliar e, em alguns casos, estabelecer consequências para o desempenho educacional no contexto especificamente brasileiro, que resulta na composição do indicador do Ideb, com fins a atestar se determinada instituição educativa, possui ou não qualidade nos seus processos educativos, é objeto de debate neste tópico do 2º capítulo.

Historicizando, o processo da cultura de avaliação externa em larga escala no Brasil, que atualmente vem sendo seguido por vários sistemas estaduais e municipais de ensino, tem experimentado uma trajetória que, de modo geral, pode ser organizada em três períodos: de 1990 a 1997, pode-se denominar que foi o alicerce dessa discussão; de 1997 a 2007, a expansão desse processo; e de 2007 ao momento atual, a incrementação de metas e prestação de contas (GATTI, 2014).

O primeiro período da avaliação educacional em grande escala no Brasil corresponde, aproximadamente, ao intervalo entre 1990 e 1997, anos durante os quais o país assistiu à implementação de uma série de políticas e metodologias de testagem de proficiência que viriam a exercer um impacto relevante e duradouro sobre os períodos que a eles se seguiram. Existem, pelo menos, três importantes aspectos que se devem ressaltar nessa primeira fase. Um deles foi a criação, pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC, através do seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica/SAEB, que veio a servir de modelo a praticamente todos os sistemas de avaliação educacional em grande escala que foram implementados no país. Uma segunda característica desse

período foi a adoção das chamadas escalas de proficiência, com as quais se tornou possível averiguar, por exemplo, se os alunos avaliados estão ou não alcançando determinados níveis de conhecimento ou competência numa determinada disciplina avaliada. E, por fim, um terceiro passo relevante nessa primeira fase, associado particularmente ao aspecto metodológico da avaliação, foi a adoção, pelo SAEB, dos procedimentos estatísticos da Teoria de Resposta ao Item/TRI no tratamento dos itens e dos testes aplicados, bem como na construção e na interpretação das escalas, em substituição aos modelos estatísticos clássicos até então utilizados.

Sobre estes três pontos de destaques no que se denomina da primeira fase da avaliação da educação básica no Brasil, pode-se dizer que o SAEB foi aplicado pelo Ministério da Educação no Brasil pela primeira vez em 1990, tendo sido o resultado de alguns anos de estudos preliminares conduzidos no final da década de 1980 por técnicos e outros especialistas educacionais, inspirados principalmente, como já se observou, no NAEP norte americano. Segundo assertiva do sitio do próprio INEP:

(...) O SAEB é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a educação no país, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondido por alunos, professores e diretores, e coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe (INEP, 2013).

Percebe-se que, além dos testes de proficiência aplicados aos alunos, o SAEB procura também averiguar as condições em que o ensino é oferecido e em que a aprendizagem ocorre. Essa diversidade de dados coletados permite, assim, a constituição de bancos com informações suficientes para a realização de pesquisas sobre as condições de ensino nas escolas e a sua associação com a aprendizagem dos alunos (FRANCO, 2014).

A segunda edição do SAEB aconteceu em 1993 e, desde então, ele vem sendo aplicado ininterruptamente num intervalo de dois em dois anos. Na aplicação de 1995, houve, por parte da equipe responsável pela sua concepção e implementação, a adoção de uma série de procedimentos técnicos que visavam alcançar uma maior comparabilidade

de resultados ao longo dos anos. Entre outras medidas então tomadas, definiu-se que o SAEB se concentraria em três séries correspondentes ao final de cada um dos três ciclos da escolarização básica e que correspondem ao final do 5º e 9º anos (ou 4ª e 8ª séries, segundo a nomenclatura então utilizada) do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio. A partir desse momento, a concentração nessas três séries permitiria traçar a evolução dos níveis de desempenho na educação básica do país.

Outra característica do SAEB é o fato de que ele trabalha segundo uma base amostral, isto é, os testes e questionários não são aplicados a todos os alunos dessas séries no Brasil, mas sim, a amostras que permitem obter uma representatividade por estados da federação e também regiões do país, assim como por redes de ensino: federal, pública – estaduais e municipais – e particular.

Os instrumentos do SAEB consistem, basicamente, de provas de Língua Portuguesa e Matemática<sup>40</sup>, que são aplicadas aos alunos na forma de testes compostos de itens de múltipla escolha, formato este que tem o objetivo de facilitar a confiabilidade e a velocidade da correção. Por sua vez, os questionários contextuais, aplicados aos alunos, pais e diretores de escolas, tratam de uma variedade de dimensões consideráveis que são relevantes ao processo de aprendizagem, como o nível socioeconômico dos principais sujeitos escolares, as atitudes frente à aprendizagem, o clima escolar, as relações interpessoais e a infraestrutura escolar. Como os testes, os questionários também se compõem de itens de múltipla escolha.

Quanto às escalas de proficiência, estas datam de 1997. O SAEB, com a participação de especialistas em Língua Portuguesa e Matemática, elaborou as especificações de cada uma das disciplinas de seus testes, que desde então foram utilizadas como padrões para a avaliação educacional no Brasil. Há documentos distintos para cada disciplina, que também são conhecidos como matrizes de referência da avaliação. Cada uma dessas matrizes apresenta uma lista e descreve detalhadamente o que os alunos devem ser capazes de fazer com vistas a demonstrar que adquiriram um nível desejado de domínio na respectiva disciplina. Mais especificamente, as matrizes se compõem de um conjunto de descritores que se relacionam ao conteúdo daquilo que está sendo avaliado em cada série, sendo que cada descritor também se relaciona a certo nível

---

<sup>40</sup> Ressalte-se que as primeiras edições do SAEB também continham instrumentos para outras disciplinas, como ciências.

de operação mental, cujo domínio é necessário para que os alunos demonstrem ter adquirido, também, certo nível de habilidade, conforme mensurado pelos itens de múltipla escolha.

As escalas do SAEB foram elaboradas para cada disciplina, de língua portuguesa e matemática, associando as pontuações obtidas pelos alunos nos testes à sua respectiva capacidade de resolver problemas de diferentes níveis de complexidade. Para facilitar a utilização e a interpretação dessas escalas, convencionalmente se estabeleceu que cada uma delas se compõe de valores que variam de 125 a 500 pontos, e que os 250 pontos correspondem à média nacional da 8ª série do EF, conforme estabelecido arbitrariamente pela avaliação do ano de 1997.

Objetivando facilitar a interpretação pedagógica e a utilização dessas escalas, elas costumam ser divididas num pequeno conjunto de níveis progressivos de desempenho, como três ou quatro. Por exemplo, nos casos em que quatro níveis são definidos, em algumas situações eles costumam ser chamados de “abaixo do básico”, “básico”, “adequado” e “avançado”. A Tabela 2, a seguir, ilustra a delimitação desses níveis para diferentes séries em matemática, feita a partir da escala do SAEB, e utilizada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo/SARESP.

Tabela 1 – Determinação do nível de proficiência em Matemática

Níveis de Proficiência	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do básico	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	175 < 225	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	> 275	> 300	> 350	> 400

Fonte: SARESP, São Paulo, 2010.

No que concerne a Teoria de Resposta ao Item, esta foi adotada como forma de garantir uma maior comparabilidade de seus resultados, como método estatístico utilizado

na elaboração e análise dos itens, bem como na própria elaboração de testes. Antes desse advento, o tratamento dos itens e testes no SAEB se pautava pela chamada Teoria Clássica dos Testes/TCT, que é o método comumente utilizado, por exemplo, nas avaliações nas salas de aula, nas quais, diga-se, a nota de um aluno se determina pelo número ou pelo percentual de acertos de itens num determinado teste.

Um problema da TCT é que medidas fundamentais, como o parâmetro de dificuldade de um item ou questão, dependem dos alunos avaliados: quanto mais gente acerta um item, mais fácil ele é considerado, de modo que esse processo está sujeito a instabilidades estatísticas. Por outro lado, na TRI, mediante procedimentos probabilísticos cujo detalhamento matemático foge ao escopo deste texto, é possível calcularem-se parâmetros para os itens que não dependem dos sujeitos que estão envolvidos na avaliação, garantido, portanto, estimativas mais úteis e confiáveis desses parâmetros. Embora a TRI permita a concepção e uso de diversos modelos estatísticos para tratar destas informações, há particularmente três que são bastantes relevantes para os propósitos dos testes de proficiência em língua portuguesa e matemática, a saber: nível de dificuldade de um item ou questão; capacidade de um item discriminar os alunos segundo sua respectiva proficiência na disciplina analisada; e o acerto casual, isto é, possibilidade de um aluno acertar um item mesmo tendo uma proficiência geral considerada como teoricamente baixa ou insuficiente para acertá-lo (ANDRADE, LAROS e GOUVEIA, 2010).

O segundo período vivido pelos sistemas de avaliação educacional no Brasil tem seu início associado a um marco de grande relevância no âmbito dos esforços avaliativos no país: o surgimento da Prova Brasil, também realizada pelo MEC e que compartilha com o SAEB uma série de características relevantes, embora em relação a ele também apresente algumas diferenças importantes.

Dentre as características que a Prova Brasil tem em comum com o SAEB, destacam-se a periodicidade de dois anos, a avaliação em Língua Portuguesa e Matemática, o uso de escalas de proficiência do SAEB, o emprego de itens ou questão de múltipla escolha e a adoção da TRI nos procedimentos de correção e análise dos resultados.

Contudo, diferentemente do SAEB, a Prova Brasil não inclui o 3º ano do Ensino Médio, mas somente o 5º e 9º do EF, possui um desenho censitário (e não amostral como é o caso do SAEB) e somente se aplica às escolas públicas. Devido ao seu caráter censitário, a Prova Brasil produz resultados também no nível das escolas, que são utilizados não somente para propósitos de diagnóstico e planejamento, mas também para o monitoramento do desempenho individual de todas as instituições públicas brasileiras de nível fundamental.

Um segundo aspecto dessa fase experienciada pela avaliação educacional em larga escala é a expansão que se verificou, especialmente a partir dos últimos anos da década de 1990, dos sistemas estaduais de avaliação, impulsionada pelo desejo das diversas secretarias de educação de conceberem e implementarem seus sistemas de avaliação mais adequados às diversas realidades estaduais. As secretarias estaduais tinham, com isso, o interesse de realizar avaliações mais detalhadas, bem como de fazer com que esse processo se aproximasse mais das características específicas de suas respectivas redes de ensino.

Observa-se que as avaliações estaduais tendem a se realizar anualmente, diferentemente do SAEB e da Prova Brasil que, conforme se viu, são aplicadas a cada dois anos. Como os governos estaduais são, a princípio, trocados a cada quatro anos em função das eleições para governador, a periodicidade de dois anos das avaliações federais, acrescida do fato de que há um tempo extra, que chega cerca de um ano, para o devido processamento e análise dos dados dessas avaliações, faz com que as suas respectivas informações cheguem muito tarde para que as autoridades estaduais delas se apropriem adequadamente e utilizem-nas para fins de aperfeiçoamento de seus respectivos sistemas. Portanto, a periodicidade anual, aliada ao processamento e análise muito mais rápidos que se conseguem obter as avaliações feitas pelos próprios estados, faz com que os resultados tenham condições de fornecer subsídios para intervenções que podem ser concebidas, executadas e monitoradas várias vezes por uma mesma administração governamental ao longo de seu respectivo mandato.

Vale salientar que esses novos sistemas de avaliação foram primeiramente implementados nos estados economicamente mais desenvolvidos e densamente povoados do país, como alguns da Região Sudeste: São Paulo (que iniciara seu sistema próprio de avaliação um pouco antes disso, em 1996); Minas Gerais (desde 2000) e o Rio de Janeiro

em 2004. Alguns estados de outras regiões também se situam entre os primeiros a aderir a essa tendência, como o Rio Grande do Sul, Pernambuco e Ceará.

O terceiro período que se estende até o momento presente, teve seu início em 2007, com a determinação, pelo MEC, das metas do Ideb. Este indicador é um instrumento nacional de mensuração e monitoramento do desempenho do ensino básico no país. Outras duas características que se observa nesse período, ambas significativamente associadas ao surgimento do Ideb, é a adoção de medidas de prestação de contas das escolas em diversos estados da federação e a disseminação, praticamente universal, dos sistemas estaduais de avaliação educacional.

O Ideb surgiu a partir de 2005 através do INEP, começando a divulgar e utilizar um índice para aferir a situação geral do ensino básico no Brasil. O Ideb, para um ano específico e uma determinada unidade educacional (como uma escola, município, estado, região, ou mesmo o país como um todo) é calculado de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Ideb} = N \times P$$

Onde  $N$  é uma medida de desempenho combinado em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil ou SAEB, e  $P$  é uma taxa combinada de aprovação para todas as séries ou anos que compõem um ciclo escolar, por exemplo, as séries de 1 a 3 para o ensino médio.

Um aspecto relevante do Ideb é que, para aumentá-lo, é necessário que a unidade educacional em questão promova o aumento de um dos fatores de produto Fluxo  $\times$  Desempenho, sem fazer com que o outro fator diminua na mesma proporção. O ideal, nessa mesma linha, seria, na verdade, promover um aumento simultâneo de ambos os fatores, o que, via de regra, é uma tarefa difícil. Isto porque o aumento do desempenho escolar comumente se associa a um maior rigor nos critérios de avaliação interna das escolas, o que, por sua vez, resultaria, em tese, numa diminuição da aprovação ou fluxo dos alunos através das séries. E o contrário tende a se verificar, ou seja, um relaxamento do nível de exigência par aprovação, acarretaria, a priori, um aumento do fluxo, porém em prejuízo da aprendizagem e, conseqüentemente, do desempenho nas provas externas.

Outro ponto importante a respeito do Ideb, objeto para seleção de *locus* de investigação desta pesquisa, é o fato de que o MEC passou a projetar, para cada unidade

educacional de interesse, como escolas e estados brasileiros, o valor desse índice que cada localidade e unidade deverão apresentar para fazer com que, no futuro, o Brasil, como um todo, experimente um vigoroso aumento da qualidade da sua educação básica. Para que o país atinja essa melhoria, tomou-se como referência o ano de 2022, que tem uma considerável importância simbólica para o país, visto que nele se comemorará o bicentenário da independência do Brasil<sup>41</sup>.

Nesse ano, o MEC estabeleceu meta que o Brasil deverá atingir um Ideb médio igual a 6, numa escala que varia de 0 a 10. Segundo estudos comparativos internacionais, estima-se que esse Ideb de 6 corresponderia, a um “Ideb” médio que teriam os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos/OCDE, um organismo internacional que congrega as economias mais avançadas do mundo, como os EUA, Austrália, Japão e os países da Europa Ocidental, entre outros. Considerando as taxas atuais média de fluxo de alunos do ensino básico nesses países, bem como o desempenho de seus estudantes nos testes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos/PISA, realizado também pela OCDE, estima-se que um valor de 6 seria a média dos países da organização.

É sabido que nos discursos oficiais do governo federal, estaduais e municipais, o Ideb é compreendido como tradutor da qualidade da educação ofertada nas escolas públicas do país, como se o ensino público de excelência pudesse ser atestado mediante ao que o Ideb, eficientemente, se propõe a fazer: mensurar o nível de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, associado ao indicador do fluxo escolar. Qualidade da educação para os críticos e intelectuais da área educacional é muito mais do que isso (questão a ser debatida nos próximos capítulos).

É neste contexto, que o estabelecimento das metas do Ideb sinalizou para o Brasil, o surgimento de um esforço nacional em prol da prestação de contas das unidades educacionais. Por esta ótica, quanto mais “controlada” for a escola por parâmetros da esfera central, mais eficiência e eficácia ela terá; e, por conseguinte, na lógica dos discursos governamentais trabalhados pela mídia, mais qualidade ela terá em seus processos.

---

<sup>41</sup> Na realidade o ano de referência para se atinja um Ideb médio nacional de 6 pontos é de 2021, visto que o SAEB e a Prova Brasil, necessários para o cálculo do Ideb, somente têm sido aplicados em anos ímpares. Assim, como o índice é calculado em dois e dois anos, os valores de 2021 é que serão divulgados em 2022.

A partir de então, as escolas passariam, a cada edição da Prova Brasil, a ter seus respectivos valores de Ideb divulgados e comparados com as metas que estas deveria haver conseguido atingir. Portanto, o cumprimento ou não das metas do Ideb por parte das escolas, resultou na exposição pública dos valores reais do Ideb em relação a suas respectivas metas. O questionamento que deve ser considerado ao tratar esta questão é saber até que ponto, a exposição destes indicadores, traduzidos como de qualidade educacional a uma escola X (sem considerar as condições materiais e pedagógicas de sobrevivência desta unidade de ensino), contribuirá para a elevação dos padrões de qualidade das escolas envolvidas no processo? Até onde as políticas de bonificação para os profissionais das escolas com maior desempenho no Ideb, a exemplo do município de Mossoró/RN, conforme já detalhado anteriormente, contribui em longo prazo para a melhoria do sistema educacional como um todo? São questões que precisam ser debatidas com os sujeitos da práxis educativa, que muitas vezes tem incorporado em seu fazer cotidiano, o discurso das políticas de responsabilização e mensuração, a exemplo do Ideb, como elementos capazes de traduzir o que seria uma escola de boa ou má qualidade, excluindo outros indicadores que corroboram significativamente neste processo de melhoria do ensino no país e não tem sido pauta de debate dos governantes locais.

No que concerne as políticas de prestação de contas, o discurso em favor de uma maior abertura dos processos internos escolares para a sociedade tem ganhado força no Brasil nos últimos anos. Observe-se o aumento significativo de casos em que os estados vêm implementado seus próprios sistemas de prestação de contas, além de atrelá-los a políticas de compensação para os profissionais da educação. Em Mossoró, como já mencionado, existe o Prêmio Escola de Qualidade, atribuído às escolas que se destacam nas avaliações externas.

Práticas dessa natureza também podem ser observadas nos Estados de Minas Gerais, aonde este vem implantando um sistema de pacto de metas, pelo qual os profissionais das escolas podem vir a receber complementos à sua remuneração com base, parcialmente, no desempenho de suas escolas e de suas respectivas superintendências regionais de ensino nos testes do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica, o SIMAVE. No Rio de Janeiro, igualmente houve tentativas de atrelar aumentos na remuneração dos profissionais educacionais a uma medida de desenvolvimento escolar que combinava, entre outros elementos, dados de fluxos dos alunos e percentuais de

proficiência destes em Língua Portuguesa e Matemática, através do Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro, o SAERJ. Outras medidas também são observadas no estado de Pernambuco e no Espírito Santo.

A tendência de prestação de contas, conforme já exposto, tem se verificado principalmente nos estados que estiveram entre os primeiros a adotar sistemas próprios de avaliação educacional no país. Este fato sugere, portanto, que esse fenômeno pela *accountability* se deu no seio de sistemas que já contavam com uma história razoavelmente sedimentada de avaliação externa.

Cabe registrar quanto aos sistemas de avaliação, o inegável fato de que eles estão dando mostra de ser uma tendência quase que irreversível na atual conjuntura educacional brasileira, e até mesmo mundial. Embora tampouco pareça haver dúvidas de que tais sistemas padeçam de problemas que requerem ainda soluções mais adequadas, como uma maior validade dos cálculos de valor agregado com as condições de funcionamento das escolas, por exemplo, bem como da adequação das políticas de responsabilização, que em Mossoró/RN, conforme foram analisadas, as “punições” se restringem aos sujeitos escolares.

Contudo, é necessário reconhecer que a avaliação em grande escala tem produzido mudanças no quadro educacional nacional. Uma das mais importantes é conseguir dimensionar mais precisamente as grandes lacunas de qualidade que precisam ser devidamente diminuídas, considerando, para tanto, os pífios resultados que se tem obtidos nos exames de proficiências em milhares de escolas espalhadas pelo território nacional.

Os discursos que tem se esforçado para justificar a presença das avaliações externas e a prestação de contas afirmam que os desenvolvimentos recentes que se vêm observando têm sido bem sucedidos em deixar os sistemas educacionais mais visíveis e racionais, bem como em promover um maior senso de participação e responsabilidade entre os profissionais diretamente responsáveis por promover o dito progresso educacional do Brasil. E estas vantagens, segundo essa visão, mais do que compensam os eventuais problemas desses sistemas, os quais, a propósito, podem, e, com efeito, devem sempre estar sujeitos a um processo constante de aperfeiçoamento. Neste sentido, a

avaliação e a qualidade da educação básica tem concentrado esforços em produzir melhorias nos índices gerados por estes mecanismos de avaliação em larga escala no país.

### **3.3 Avaliação e Qualidade da Educação Básica: centralidade nos índices**

Considerando o detalhamento anteriormente descrito sobre a gestão da educação, avaliação e desempenho escolar, é preciso refletir sobre que rumo estas questões apontam para a qualidade dos processos educativos no Brasil. Sabe-se, conforme fora explanado, que a busca por resultados, muitas vezes apenas numéricos, foi um dos fatores que motivou a criação de provas e índices para avaliar a educação nacional. Contudo, a qualidade da educação, questão a ser debatida no capítulo seguinte, nem sempre está relacionada aos índices alcançados pelas instituições de ensino, embora haja um consenso nacional corroborando para este entendimento. A instituição escola tem função social e educativa muito mais ampla do que simplesmente avaliar seus alunos ou exigir resultados satisfatórios ao sistema (não negando sua contribuição ao processo).

É durante o governo de Fernando Henrique Cardoso/FHC, em razão da lógica de competitividade empresarial adotada para a educação, que os índices educacionais iniciam sua centralidade nos discursos associados à qualidade da educação. Em todos os níveis da administração pública de FHC, na área educacional, o discurso da qualidade era algo muito próximo ao conceito mercadológico de gerência da qualidade total que dominou a busca por números e índices satisfatórios ao sistema central de educação.

Por meio da avaliação em larga escala, desenvolvida nos sistemas e nas escolas, os governos entendem ser possível, centrar suas aferições do que seja qualidade do ensino, nos índices obtidos. Para Souza e Oliveira (2003), a avaliação apresenta duas potencialidades: de um lado, exerce a função de controle, pois verifica o resultado da ação da escola, certificando sua qualidade; e, de outro, legitima valorações e instaura processos competitivos entre escolas e sistemas, estabelecendo *rankings* definidos pelo desempenho obtido. No entanto, há em fase inicial a “construção de modelos e sistemas de *accountability* em educação, onde predominam, em todos os casos, as dimensões referentes ao pilar da prestação de contas públicas, isto é, as dimensões da justificação e da argumentação e, sobretudo, da informação” (AFONSO, p. 66, 2009a). Os resultados alcançados, para o autor citado, são uma forma de o governo justificar para a sociedade sobre o que e como se ensina nas escolas.

Nestes termos, pode-se pensar sobre a aplicabilidade do *modus operandi* da avaliação em larga escala que vem sendo praticada de modo a concentrar esforços tão somente nos índices gerados, visto que ela não têm conseguido atender aos seus objetivos, quais sejam, diagnosticar a qualidade da educação básica no país, ou por serem muito técnicos e mecânicos, ou por não conseguirem, com os instrumentos disponíveis, avaliar também as condições contextuais e socioeducacionais das instituições públicas escolares existentes, conforme já se apontou em outro momento deste texto.

As políticas públicas para o setor educacional no país privilegiam a aplicação nacional de testes estandardizados como um mecanismo eficiente para saber mais a respeito da educação e, conseqüentemente, encontrar meios para a promoção da qualidade da educação. Porém, a questão é que o foco nos índices pelo índice não tem possibilitado às instituições educativas refletirem sobre este processo e cobrarem dos seus gestores executivos: prefeitos e dirigentes municipais, por exemplo, investimentos necessários à educação que possam refletir com dignidade na amostragem de resultados produzidos nas escolas públicas.

A lógica que prevalece é a de gestão centrada no controle de produtos e resultados educacionais, aferidos por testes padronizados cujos dados são interpretados como indicadores de eficiência das unidades escolares e do sistema educacional. Desta maneira, a função do Estado consiste em “estimular a produção de uma educação de qualidade diferenciada mediante a instituição de mecanismos de sua mediação, de publicização dos resultados e do estímulo à competição entre os envolvidos” (SILVA, 2010, P. 65).

Uma avaliação educacional para além dos índices deve desempenhar a função, especificamente na educação básica, de influência formativa, isto é, permitir que professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem, o que lhes possibilita promover mudanças necessárias para alcançar êxito em suas atividades. Por um lado, é bom que as escolas se avaliem e procurem identificar as áreas de desempenho deficiente; de outro, não é justo que seja feita uma classificação hierárquica das instituições apenas com base nesses resultados, sem que se considerem os fatores intervenientes no processo (LUDKE, 2001).

Sabe-se que, no cenário de uma economia globalizante, a avaliação centra seu discurso nos produtos. Instalou-se uma cultura da avaliação, por vezes reduzida à ótica de resultados, assim como o discurso sobre a qualidade em educação foi atrelado à

expressão de elevação de índices. Afonso (2009a), reforça esta afirmação ao destacar que uma das tônicas da avaliação no bojo do Estado avaliador é a preocupação com o produto mais do que com o processo.

Embora seja importante que essa cultura da avaliação exista para a divulgação do desempenho escolar, de forma que professores e alunos conheçam os resultados obtidos e possam empreender novas ações com os objetivos de melhorar o rendimento apresentado, cabe questionar se estes índices divulgados estão sendo trabalhados para a melhoria do processo educativo. Pois, pode ser que os números sejam divulgados sem que se faça uma análise interpretativa no ambiente escolar, o que contribui para que esse instrumento perca parte da razão de sua aplicabilidade.

Além disso, quando a avaliação se torna padronizada em âmbito nacional e assume caráter controlador, desconsidera as especificidades referentes aos aspectos sociais, geográficos, econômicos estruturais e de formação dos profissionais da educação. Esses aspectos precisam ser considerados e analisados no processo de avaliação das instituições, para que não se centre apenas no rendimento do aluno, mas também no processo escolar (MALLMANN e EYNG, 2008).

Para Ludke (2001), os resultados das avaliações pouco têm contribuído para definição de programas e políticas referentes à melhoria da qualidade dos processos educativos. Ao que parece, os números obtidos têm sido utilizados muito mais como mecanismos de concessão de incentivos e de sanções aos estabelecimentos escolares, na tentativa de gerar uma mobilização em prol de obtenção de melhores índices. Não há problemas em detectar falhas, mas é necessário que se busquem meios para conhecer suas soluções, com base em todos os aspectos envolvidos no âmbito educacional.

Ao se analisar a história da educação no Brasil, esta parece ser a base da construção das novas formas de exclusão neste século 21, que agora, longitudinalmente, por dentro do sistema, sem necessidade de excluir fisicamente o aluno no início da escola básica, por reprovação, vai se assentando de forma muito cômoda: uma escola x não tem sucesso por que não soube trabalhar potencialmente seus processos, visto que a escola y do mesmo sistema de ensino a obteve. Nesta ótica do sistema, a exclusão foi internalizada a custos políticos e econômicos menores. As novas formas de exclusão reduzem a ênfase à avaliação formal do aluno na sala de aula, liberam o fluxo de alunos no interior da

instituição e conduzem ao fortalecimento do monitoramento por avaliação do sistema. No entanto,

O mais grave é o fortalecimento da ideia de que seria possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados em Brasília ou em uma capital, reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com prefeitos. Pode-se imaginar a pressão dos resultados à sociedade e acordos assinados entre os prefeitos e o governo federal, para assumir metas do Ideb para seu município e obter verbas, vão gerar nas escolas e em seus profissionais. Não deveria ser este o papel da avaliação em larga escala ou de sistema, (...), a qual deveria ser destinada, preferencialmente, à avaliação das próprias políticas públicas e não das escolas (FREITAS, L., 2007, P. 972-973).

A função da avaliação em larga escala, portanto, deveria ser maior do que a divulgação de índices e números, pois os resultados obtidos limitam-se a determinados momentos avaliativos, e, por conseguinte, não se pode generalizar o desempenho das escolas e sistemas educacionais. Esses dados podem e devem contribuir para análises mais contextualizadas e avaliações de cunho processual, que respeitem elementos que podem contribuir para a melhoria dos processos educativos, dando-lhes qualidade, respeitando elementos como os aspectos intra e extra escolares, formação de professores, financiamento, currículo, estrutura física e material, dentre outros.

Luiz Carlos Freitas (2007), apresenta uma proposta de avaliação conjunta que articule a avaliação em larga escala de redes de ensino com a avaliação institucional e de sala de aula. O autor entende a avaliação do sistema como um importante instrumento para monitorar as políticas públicas e seus resultados devem ser enviados às escolas como subsídio para que, em um processo de avaliação institucional, esses dados possam ser utilizados e validados em busca de formas de melhoria dos processos educativos. A partir de então, a avaliação institucional pode fazer a mediação e proporcionar melhoria para a realização em sala de aula, a ser desenvolvida pelo professor, porque o mero envio, repasse dos dados em um *site* ou relatório não oportuniza sua utilização de forma reflexiva. Os dados podem ter legitimidade técnica, mas não legitimidade política. Portanto, para o autor, os três níveis de avaliação devem ser trabalhados de forma articulada e conforme suas áreas de abrangência.

Nesta mesma linha de contribuições à melhoria dos processos educativos da escola, Souza (2009a), defende a conciliação de duas formas de avaliação. Uma primeira é a avaliação institucional, abrangendo a análise da escola como um todo e contemplando as dimensões política, pedagógica e administrativa, com base no Projeto Político Pedagógico da Escola/PPP, objetivando subsidiar o contínuo aprimoramento do trabalho. Essa avaliação deve ser assumida pelo coletivo da escola, em uma perspectiva democráticas e pode constituir-se de duas vertentes: a auto avaliação e a avaliação externa. A auto avaliação é quando os componentes da escola avaliam o próprio labor; e a avaliação externa é quando se busca verificar a atuação da escola por meio do olhar de outros sujeitos, agentes ou entidades da comunidade escolar.

Uma segunda modalidade, ainda conforme o mesmo autor, é a avaliação em larga escala, denominada também de avaliação de sistema. A interpretação do desempenho dos alunos, nesse tipo de avaliação, oferece pistas para auxiliar os profissionais da escola no replanejamento de suas atividades com os alunos, bem como permite que sejam implementadas medidas e ações governamentais com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. Esses resultados devem ser analisados de acordo com as características do contexto escolar e de seu projeto pedagógico.

Souza (2009a) reconhece que, no mesmo espaço de tempo que são consideradas as contribuições da avaliação em larga escala para o planejamento do trabalho educativo, existem limites sobre os quais se devem refletir. Um deles é que essas avaliações se restringem aos resultados de desempenho dos alunos em áreas específicas, como Português e Matemática, e não contemplam todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola, nem outras dimensões enfocadas com os alunos, especialmente no tocante a atitudes. Outro aspecto a ser ponderado é que os resultados obtidos por meio de provas não são interpretados segundo características e condições dos alunos, das escolas e, explorados os resultados das avaliações, existe o risco de provocar o aumento das desigualdades educacionais, até mesmo utilizando esses resultados com fins classificatórios.

Outra limitação das avaliações em larga escala é que a maioria das políticas educacionais parte de determinações governamentais que nem sempre conseguem respeitar as especificidades regionais, culturais, sociais e educacionais. Tanto a implementação dessas políticas quanto a análise das informações coletadas são realizadas

em gabinetes, na maioria das vezes sem a participação da população a elas diretamente vinculada. No caso da educação, os que têm maior interesse pelo processo e pelo produto pertencem à comunidade escolar: são os gestores, docentes, alunos e os pais.

Considerando o exposto, pode-se recorrer a Afonso (2009a), que entende a escola como a agência de socialização na qual os estudantes experimentam um sistema institucionalizado de diferenciação que incute a aceitação das regras de competição delimitadas pela estrutura social e econômica e no qual ocorre a socialização para o trabalho. A escola também, para o autor, é o espaço em que se dá o processo de conscientização política e social por meio do contato com as diferenciadas e contraditórias formas caracterizadas, de um lado, por coerção, reprodução da força de trabalho e rotinas organizativas, e, de outro, pelo exercício da iniciativa e do pensamento autônomo. Conforme observou-se no capítulo um desse trabalho, numa sociedade interconectada por projetos mercadológicos, sitiada por processos de gerenciamento altamente globalizados, seria contraditório se os índices não assumissem uma centralidade na educação maior do que o processo de formação humana.

Portanto, a cultura da qualidade vem se impondo ao cenário educacional brasileiro por meio de exames estandardizados que, na perspectiva da ênfase nos resultados e na avaliação, deixam de lado dimensões importantíssimas para a construção de uma escola socialmente referenciada com qualidade em seus processos educativos, conforme veremos no próximo capítulo.

Compreendendo a escola como espaço de formação com procedimentos e múltiplas determinações que interferem na qualidade do ensino ofertado, depreende-se que a aferição desses *modus operandi* de avaliações externas, não corroboram para que se esteja no rumo da melhoria dos processos educativos. É preciso que as avaliações incorporem análises mais amplas e contextualizadas. Os dados produzidos pelas avaliações em larga escala e que culminam nos resultados do Ideb podem contribuir para que se conheça o desempenho dos alunos em determinadas áreas do conhecimento, mas com parcimônia, visto que são várias as determinantes ou variáveis que interferem nos resultados e não apenas o baixo nível de aprendizagem dos alunos da escola pública brasileira.

#### 4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/IDEB

*De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?*

*(Foucault)*

A palavra qualidade no contexto educacional aponta diretamente para quais devam ser os fins da educação ofertada. Nestes termos, uma educação de qualidade seria uma educação que consiga atingir seus objetivos. Considerando o contexto atual das políticas educacionais brasileiras, uma qualidade boa seria sinônimo de eficiência e eficácia, ou seja, a utilização de meios adequados para atingir determinados fins.

Os discursos sobre qualidade da educação buscam atribuir juízos de valor a aspectos ou resultados do ato educativo, e, por conseguinte, dos objetivos envolvidos nestes processos. Neste contexto, o uso do termo poderá variar de uma sociedade para outra, a depender de fatores sociais, políticos e econômicos, bem como das subjetividades dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Pode-se dizer que a palavra “qualidade” carrega consigo um conceito polissêmico, conforme escreve Dourado e Oliveira (2009).

O texto busca historicizar o conceito do que seja qualidade na educação em determinados momentos da constituição da sociedade brasileira. Para tanto, far-se-á relação do termo qualidade com as políticas educacionais desenvolvidos no campo educacional em determinados contextos históricos, objetivando evidenciar como a educação e, conseqüentemente, a escola compreendem o tema da qualidade da educação no seu fazer cotidiano.

Este capítulo também fará uma discussão em torno do índice de desenvolvimento da educação básica/Ideb, conteúdo a ser considerado na pauta de discussão da qualidade

da educação no nosso país, visto que este índice tem sido usado pela sociedade, mediante uma política midiática do Ministério da Educação, como balizador ou termômetro da qualidade da educação ofertada no território nacional e os desafios que este índice coloca para a educação local.

#### **4.1 Qualidade da Educação: definindo conceitos e apontando compreensões**

Atualmente o “termo qualidade” é utilizado na língua portuguesa, segundo o dicionário Houaiss<sup>42</sup>, em sentido absoluto, significando “características superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação a outros; virtude”. O dicionário Aurélio<sup>43</sup> a define como “propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas, que a distingue das outras e lhes determina a natureza; superioridade, excelência de alguém ou de algo; virtude”<sup>44</sup>. Pode-se notar que ambos os dicionários usam o conceito de qualidade como conotação negativa ou positiva de algo.

Na educação, observa-se frequentemente o uso da palavra qualidade como expressão de processos educativos de boa ou má qualidade, portanto atribuindo-lhe um sentido positivo ou negativo. Frases como “precisamos melhorar a qualidade da educação” e “a baixa qualidade da educação afeta o desenvolvimento do país”, são exemplos da utilização do termo como indicação positiva ou negativa. Já as expressões “educação de qualidade para todos” e “qualidade da educação ainda é um desafio” são sentenças que exemplificam o uso do termo qualidade em seu sentido absoluto, conforme apontado pelo dicionário Houaiss.

Assim, em seu sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que conseguisse atingir seus objetivos. Considerando o contexto atual das políticas educacionais brasileiras<sup>45</sup>, uma qualidade boa seria sinônimo de eficiência e eficácia, ou seja, a utilização de meios adequados para atingir fins. Empregando o termo como indicação positiva ou negativa, melhorar a qualidade dos processos educativos, obviamente, é torná-la “melhor”, isto é, aproximando-a de suas finalidades primordiais.

---

<sup>42</sup> O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa é um dicionário elaborado pelo lexicógrafo brasileiro Antônio Houaiss. A sua primeira edição foi lançada em 2001, no Rio de Janeiro, pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia.

<sup>43</sup> O dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, popularmente denominado de Dicionário Aurélio ou simplesmente Aurélio, é um glossário do idioma português, lançado originalmente no Brasil em fins de 1975. A sua versão original resultou do trabalho de mais de três décadas do lexicógrafo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

<sup>44</sup> Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 6ª ed. Curitiba, Agosto de 2005.

<sup>45</sup> Ver o Plano Nacional de Educação, por exemplo.

Assim, mudando os “fins” da educação, modificam-se também as referências de qualidade. Contudo, pode haver “situações” em que os “fins” da educação permaneçam iguais e as referências sejam alteradas devido as mudanças ocorridas no contexto histórico, econômico e cultural de cada época.

Nestes termos, debater sobre os discursos produzidos socialmente sobre o que é qualidade da educação implica atribuir juízos de valor a aspectos ou resultados do ato educativo, por conseguinte dos objetivos envolvidos neste processo. Pode-se dizer que “juízos” se remetem a termos comparativos na medida em que sempre são enunciados por sujeitos. A Unesco/Orealc diz:

Trata-se de um conceito de grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros. (2007, p. 29).

Qualidade em educação está associada à interpretação dos sujeitos a partir de certas condições em que os seus discursos encontram-se assentados, tanto do ponto de vista histórico, territorial, cultural, de classe ou grupo social. Pois o conceito de qualidade é socialmente construído, importando o modo como se estabelece a relação entre os indivíduos e o objeto qualificado, portanto de um ajuizamento de valor. Dourado e Oliveira (2009), compreendem qualidade com base numa perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação vivenciada, evidencia e define elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo considerado de qualidade social.

Possuindo um conceito polissêmico, o discurso de qualidade em educação não se apresenta em termos essenciais ou absolutos, também não se encerrando num conceito

neutro. Assim, o conceito de qualidade pode assumir muitos significados, o que o torna, por vezes, de sentido ambíguo. Corroborando com esta compreensão Casassus (2007) afirma

Qualidade na educação aparece, desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque refletem o “*algo mais*” que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural. (p. 45, grifos do autor).

Para o autor, o principal fator para que o tema em torno da qualidade da educação tenha assumido uma centralidade nas proposições em educação, tornando-se um dos pilares da política educacional nos países da América Latina, está relacionado, justamente, ao caráter diverso do termo. Para ele, é na ambiguidade que se assenta a força da noção de qualidade.

Objetivando formular entendimentos sobre o debate da qualidade da educação no Brasil, a literatura especializada na área aponta alguns enfoques construídos na contemporaneidade para explicar o conceito de qualidade utilizado para caracterizar os processos educativos desenvolvidos na sociedade.

Estudando a questão da qualidade da educação como enfoque nas discussões e políticas públicas educacionais, chega-se ao fato deste tema ser um fenômeno de escala mundial. É possível dizer que o ponto de partida dessa convergência político-técnica em torno do assunto advém da apresentação do relatório “Uma nação em risco”, em 1983, nos Estados Unidos, afirmando que o estado da educação naquele país ameaçava a competitividade e a integridade nacionais<sup>46</sup>. No ano seguinte, os EUA, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE, promoveram uma reunião internacional de ministros da educação, na qual a principal decisão tomada foi transformar a promoção da qualidade na educação em uma tarefa prioritária para os países membros da organização.

---

<sup>46</sup> Este relatório foi apresentado no Capítulo dois desse trabalho.

Após este momento, várias outras reuniões e debates foram organizados em torno do assunto, associando-se a diversos componentes: currículo, gestão escolar, magistério, avaliação, entre outros. Logo surgiu a necessidade de discutir alternativas de medição dos níveis de qualidade da educação. Observem:

No decorrer desses debates nacionais e internacionais, configurou-se um consenso em torno da ideia de que a educação é o instrumento de política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades como são o crescimento econômico e a integração social. O primeiro deles é percebido sob a ótica da teoria do capital humano (em suas diferentes versões) e o segundo apoia-se na ideia de que a integração se dá mediante os mecanismos de equidade e a socialização de valores e códigos culturais comuns através do sistema escolar. (CASASSUS, 2007, p. 42)

Oliveira (2007) irá pontuar a década de 1980 como a do advento do “consenso” internacional em torno da necessidade de melhoria da qualidade da educação. Para ele, a questão da qualidade vem em substituição à da igualdade de oportunidades, a pauta mais tradicional da agenda dos desafios educacionais. A ênfase deslocou-se da expansão do ensino à escola para a garantia da qualidade.

No Brasil, essa alternância de prioridades também será tratada por alguns autores, a exemplo de Campos (2000). Neste contexto, até os anos de 1980, a principal bandeira democratizadora da educação concentrava-se na ampliação do acesso à escola. Num período em que a exclusão era evidenciada pela própria entrada na vida escolar, restrita quase que exclusivamente à elite do país, democratização do acesso como reivindicação de uma escola pública para todos configurava-se em fator primordial. A qualidade, entendida comumente mediante um viés pedagógico, próximo a rendimentos acadêmicos dos alunos, era deixada em segundo plano em detrimento da universalização do ensino, de modo a oportunizar o acesso à escola aos segmentos sociais historicamente apartados dos bancos escolares. Mais do que diferentes, Beisiegel (1980), alega que “a ampliação

do acesso e a promoção da qualidade era vista como propostas divergentes, já que a qualidade era identificada como proposta elitista” (p. 5), ou seja, para poucos<sup>47</sup>.

Conforme Carvalho (2004), dados do IBGE/Pnad, em 2005, apresentam a taxa de atendimento escolar da população de 7 a 14 anos – faixa etária que até recentemente correspondia ao EF antes de sua expansão para nove anos – era de 93,3% da população<sup>48</sup>. O autor ainda observa que, na atualidade, já não vigoram polêmicas em torno da legitimidade do direito universal à educação, notadamente ao que refere-se ao ensino básico. No entanto, há no Brasil a vigência do argumento de que a ampliação maciça das vagas escolares promovida nas últimas décadas vem acompanhada da diminuição de qualidade.

Os estudos de Beisiegel (2006) contribuem para a análise dessa relação. Pois, ao colocar em discussão as questões de qualidade, especialmente as relacionadas com o desempenho de alunos, professores, escolas e sistemas públicos de ensino, o autor vincula o debate da qualidade ao processo de extensão das oportunidades educacionais. Afirma que, para as elites brasileiras, que antes possuíam a prioridade da educação, a escola pode de fato ter perdido qualidade. Já para as classes populares, esta mesma qualidade tem outro significado, porque, num passado recente, a escola era inacessível a elas. A discussão sobre a qualidade dos processos educativos teria, portanto, um caráter classista. O autor relata que

Não obstante a democratização das oportunidades escolares já tenha sido incorporada como um valor, as consequências dessa democratização ainda não foram claramente compreendidas e assimiladas por boa parte dos educadores e por significativa parcela da coletividade. Defende-se a democratização, mas recusam-se as suas consequências. (2006, p. 13).

---

<sup>47</sup> Para aprofundar o assunto ver BEISIEGEL, Celso de Rui. *Relações entre a Quantidade e a Qualidade no Ensino Comum*. Trabalho apresentado na I Conferência Brasileira de Educação, em Abril de 1980. Disponível em: [cappf.org.br/tiki-download\\_wiki\\_attachment.php?attId=187](http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=187).

<sup>48</sup> Sobre esta assertiva é interessante ler os argumentos de Oliveira (2007, p. 673), que defende, com base na análise da evolução da matrícula no EF desde 1975, que a evolução das taxas constitui processo sistêmico de longo prazo, pouco condicionado por políticas governamentais, e sim por um processo social mais amplo.

Observa-se através das palavras do autor que se faz urgente reconhecer que foi “forjada” uma nova realidade escolar, diversa em seus aspectos mais marcantes. Essa nova condição da escola pública deve ser compreendida não como uma “deturpação”, mas como um desafio inerente a uma nova situação escolar. Neste sentido, não é cabível falar na restauração de uma qualidade vigente num passado vivo no imaginário social como a “época de ouro” da escola pública brasileira. Ao contrário, é preciso construir uma “nova” qualidade ou conceito de qualidade.

Complementando este raciocínio, Enguita (2001) diz que a ampliação do acesso alterou o sentido social da escola. Ao deixar de ser um privilégio dos setores médios e altos, o laivo de distinção que a define se perde, pois

O processo constitui assim em colocar vinho novo em tonéis velhos, em incorporar todos a um ensino que não havia sido configurado pensando na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte da mesma. Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que até então vinham desfrutando-o com exclusividade também o seria para os demais. Entretanto, a única coisa que com segurança tinha de indiscutivelmente “bom” era sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida. Perdida essa característica, era apenas questão de tempo que os setores recém-incorporados a cada nível de ensino, e inclusive os mesmos que já o frequentavam antes, se perguntassem sobre se necessariamente tinha este que continuar sendo o que era ou se, pelo contrário, deveria ajustar-se melhor à diversidade de expectativas e interesses de seu público ampliado (ENGUITA, 2001, p. 97).

Colaborando com estas proposições, qual seja a ampliação das oportunidades educacionais e a conseqüente alteração do sentido social da escola, Oliveira (2005) irá escrever:

Foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade. (p. 8).

A assertiva propõe que a consideração da qualidade da educação como um dos principais desafios educacionais da modernidade emerge das mudanças ocorridas nas últimas décadas, particularmente, segundo Oliveira (2005), do movimento de expansão do ensino fundamental e médio. Numa análise histórica das taxas de matrículas do país, o autor conclui que a ausência de escolas, a causa mais tradicional de exclusão educacional, está sendo praticamente superada. Tal processo, por conseguinte, possibilitou que se explicassem outras exclusões no interior do sistema educacional do país. “Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono”.(p. 671).

A partir do final da década de 1970 e início de 1980, relata Campos (2000), difundiram-se pesquisas direcionadas para os problemas que afetavam a permanência dos alunos na escola pública. Após a abertura política, esses estudos passaram a pautar as políticas públicas em alguns governos estaduais eleitos em 1982, tendo como foco principal a permanência dos estudantes na escola, incidindo nas sucessivas repetências<sup>49</sup> e na distorção idade-série. Difundiam-se as crenças sobre o efeito maléfico da reprovação para o desenvolvimento dos estudantes, adotando-se políticas de ciclos de aprendizagem e progressão continuada<sup>50</sup> em várias regiões do país. Neste período, pode-se dizer que a oposição entre qualidade e quantidade foi amenizada, fortalecendo-se a visão de qualidade numa perspectiva democratizadora.

Este cenário seria contributivo, conforme Oliveira (2007), para um desafio representado pela ampliação dos sistemas de ensino tanto em quantidade quanto em qualidade<sup>51</sup>. O autor assinala que a principal tarefa deste desafio seria a construção de um “padrão de qualidade” do ensino brasileiro que subsidiasse o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino de baixa qualidade<sup>52</sup>. A proposta implica o aprofundamento do debate acerca da qualidade da educação como componente do direito à educação. Isto é

---

<sup>49</sup> Oliveira (2007, p. 672) informa que propostas visando o fim da reprovação vigoram no Brasil desde os anos 1910, com trabalhos de Almeida Júnior e Oscar Thompson, que surgiram a adoção de medidas para melhorar o fluxo e, assim, possibilitar o ingresso de um contingente maior de estudantes para ocupar as poucas vagas disponíveis.

<sup>50</sup> Uma revisão de estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil pode ser encontrada em Barreto e Souza (2004).

<sup>51</sup> Oliveira (2007) aponta que estes desafios são tensionados por uma agenda econômica conservadora, que limita consideravelmente o espaço de possibilidades na formulação de políticas educacionais.

<sup>52</sup> O autor propõe que este padrão seja construído tendo por base insumos, processos e resultados.

(...) se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1988, esta incorporação não foi suficiente para estabelecer, de forma razoavelmente precisa, em que consistiria ou quais elementos integrariam o “padrão de qualidade” do ensino brasileiro, que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento? (OLIVEIRA, 2006, p. 63).

Mediante o exposto, torna-se evidente que a construção de parâmetros que permitam “julgar” a qualidade da educação é uma tarefa difícil e por demais complexa. Ressalte-se que já existe uma considerável literatura apontando o reconhecimento, complexidade e limites inerentes à missão de construir um padrão de qualidade a ser considerado na legislação brasileira. Tais autores (UNICEF, 2002; Ação Educativa et al, 2008; Dourado, Oliveira e Santos, 2005; Carreira e Pinto, 2007), contribuíram em seus escritos para o aprofundamento da discussão, propondo dimensões, aspectos e indicadores de qualidade educacional – a exemplo da Ação Educativa.

Sobre esta discussão, Campos (2000) lembra que “a obtenção de consenso nessa área será sempre provisória, pois a qualidade é um consenso socialmente construído” (p.112). Assim, a consolidação de um padrão mínimo de qualidade na educação dependerá sempre do contexto de cada época, ancorando-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são fatores determinados historicamente. Tal assertiva, obviamente, não inviabiliza nem tampouco torna a questão impossível de ser concretizada na medida em que vivemos numa sociedade democrática, supondo, portanto, constantes negociações e contínuas revisões dos consensos socialmente firmados.

Prosseguindo, Oliveira (2007) e Carvalho (2007) também recorrem ao pensamento de Beisiegel para refletir sobre os desafios colocados pela expansão das oportunidades educacionais no Brasil. Os autores dizem que, diante das transformações pelas quais a educação escolar passou nas últimas décadas, seria fundamental repensar o conceito de qualidade tendo como referência o caráter público da educação. Este é justamente o caminho percorrido por Silva (2008) ao estudar o conceito de qualidade na

educação, apreciando, para tanto, como este sentido tem sido elaborado no Brasil ao longo dos anos. Silva escreve que o caráter público da educação escolar está esvaziado à custa da veiculação de uma noção de qualidade educacional estritamente instrumental, ajustada a supostos efeitos econômicos e interesses privados, constitutivos de uma sociedade de consumo. Seus estudos sugerem que, por mais que se observem outros usos e abordagens em relação ao conceito de qualidade - processo e equidade, por exemplo,

a força da eficiência que conjuga a organização escolar a uma lógica econômica parece predominar fortemente nas discussões e no entendimento acerca da qualidade, embasando e orientando o desenho das políticas em educação nos últimos anos e a tônica dos discursos oficiais então veiculados em muitos países – e no Brasil não é exceção. Não raro, a definição da qualidade em função da eficiência obtida e aferida a partir do desempenho escolar, discriminando em determinados produtos e resultados, parece sugerir que comparações entre entes diferentes – como, por exemplo, uma escola pública de periferia e uma escola particular de elite – poderiam e até deveriam ser feitas quase que a despeito do contexto em que se inserem ou dos pressupostos ou critérios que os animam. (SILVA, 2008, p. 23).

Em consonância com os apontamentos feitos por Silva, o “domínio” da visão que concebe a qualidade como o resultado das provas<sup>53</sup> fortalece a construção de um significado de qualidade da educação primordialmente economicista, isto é, focalizado nos supostos ganhos econômicos que a educação de qualidade pode trazer para os sujeitos e para a nação. Para Carvalho (2004) isto denota a perda do sentido público da educação.

A capacidade cognitiva dos estudantes, indicada pelos resultados de aprendizagem medidos pelos testes de larga escala, tem sido apreendida na contemporaneidade como o ponto fulcral da qualidade da educação. Segundo Oliveira (2006) este seria o terceiro significado atribuído historicamente à qualidade educacional no país<sup>54</sup>. O primeiro deles,

---

<sup>53</sup> Como exemplo pode-se citar as avaliações em larga escala desenvolvidas pelo Brasil (Prova Brasil, ENEM e ENADE) e o próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que tem sido utilizado, pelos organismos estatais e pela comunidade escolar de um modo geral, como critério definidor da qualidade da educação ofertada no território nacional.

<sup>54</sup> “De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade, ainda que presentes nos diferentes momentos, um se sobressai e pauta o debate e a política educacional” (OLIVEIRA, 2006, P. 55).

dominante até a década de 1980, associava a pauta da qualidade à retórica da democratização da escolarização. Mediante o que já foi dito, qualidade, neste contexto, expressava universalização do acesso à escola. A percepção predominante, segundo Casassus (2007), não só no Brasil – era a de que um país mais avançava educacionalmente quanto mais cresciam as taxas de matrícula. Na década de 1980, passou a vigorar o segundo conceito que circulou simbolicamente como representação do que era qualidade nos processos educativos: a permanência. Ou seja, não bastava entrar na escola, era preciso permanecer nela. Internacionalmente, o parâmetro para afirmar que um país ofertava melhor educação que outro era dado pelo tempo de permanência na instituição escolar e pelas taxas de conclusão. Quando, com o efeito dos programas de regularização de fluxo, as taxas de reprovação e evasão deixaram de ser alusão de qualidade, tornou-se preciso incorporar um novo parâmetro de comparação.

Surgiu, então, a demanda pela medição. O primeiro passo para “*ver*”, para tornar visível a educação de um ponto de vista qualitativo, foi recorrer a instrumentos para “*medir*” a qualidade. Numa primeira instância foram elaboradas hipóteses sobre os fatores “*materiais*” que determinam o resultado. Dessa forma, surgiram variáveis referentes a elementos como as taxas de relação professor/aluno, número de livros em casa ou nas escolas, luminosidade da sala de aula, número de alunos por sala. Mais tarde, formularam-se hipóteses sobre fatores “*imateriais*”, como as expectativas e as interações que acontecem dentro das escolas ou no lar. Mas, finalmente, a atenção terminou por fixar-se no seu foco atual, que é a observação e medição do sucesso acadêmico. (CASASSUS, 2007, p. 43, grifos do autor).

Atualmente o Brasil pode ser citado como exemplo deste conceito de qualidade em educação como parâmetro. Os objetivos desta pesquisa apontam para a necessidade de compreender mais e melhor sobre como os sujeitos envolvidos no ato educativo relacionam o discurso da qualidade da educação e seus indicadores com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, nas escolas públicas de Mossoró/RN. Será que estes índices traduzem os movimentos do cotidiano escolar, assinalando relações entre o dito pelas políticas oficiais do sistema municipal de educação de Mossoró/RN e o que de fato ocorre nas escolas dessa localidade?

No Brasil, a inserção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, e seu desmembramento na Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – divulgados pelo nome de Prova Brasil e Saeb, respectivamente - em 2005<sup>55</sup>, fazem parte deste processo que foi gradualmente associado à avaliação da qualidade da educação. Note-se que alguns estados do território nacional têm desenvolvido iniciativas semelhantes, conforme descrito no capítulo anterior.

Alguns autores acreditam que a disseminação das provas em larga escala tem subsidiado uma regulação do mercado educativo, afastando-se de um mecanismo de garantia do direito à educação. Casassus (2007) registra que se tem dado aos testes em larga escala a legitimidade e o poder para que sejam os articuladores das políticas educacionais. Porém, essa escolha não tem possibilitado, segundo o autor, significativos avanços. “A focalização no resultado escolar, apesar de tornar visível um produto da educação, ao final, nada faz a não ser oferecer uma constatação estatística da desigualdade quanto aos resultados”. (CASASSUS, 2007, P. 57).

O pesquisador ainda irá afirmar que apesar de todos os avanços despendidos nos últimos vinte anos, os pontos medidos pelas provas padronizadas não subiram em nenhum dos países em que vigoram como um dos pilares das políticas destinadas a melhorar a educação, o que poderia significar que tais políticas, além de não estarem produzindo avanços, estariam causando retrocessos.

A “razão” principal para o fracasso das ações desenvolvidas com o objetivo de melhorar a qualidade estaria em serem, na verdade, políticas de gestão e não políticas educacionais propriamente ditas. Mais especificamente, o problema se situaria no sistema de avaliação adotado – sendo este o instrumento básico de gestão utilizado – e nas teorias que o sustentam, funcionando como um “freio” para o desenvolvimento da educação. Para Casassus, o tema da qualidade da educação é especialmente complexo na modernidade, pois sua construção não está relacionada com a educação, mas com a irrupção da economia no mundo dos processos educativos. Compartilhando do pensamento de Medeiros (2007), seria a colonização da *práxis* educativa pelos processos mercadológicos.

---

<sup>55</sup> Este assunto será melhor debatido no próximo tópico deste capítulo.

O conceito da qualidade associado a uma perspectiva economicista em contraposição ao discurso da democratização da educação é objeto de investigação de Gentili (2001). Seu posicionamento é que, no final da década de 1980, o discurso da qualidade assumiu “o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas” (p. 115). Neste sentido, a qualidade da educação foi fortemente associada à eficiência e à produtividade.

Segundo Gentili, a partir de 1980, a qualidade – que há muito tempo é uma noção importante no campo empresarial, firmou-se como uma nova estratégia competitiva para um mercado cada vez menos homogêneo. O desenvolvimento mercadológico condicionou a uma diversificação de produtos e serviços visando a adaptabilidade e a constante conquista do público consumidor. “Mercado diferenciado supõe sempre qualidade diferencial. Sem esse caráter diferencial, não se pode compreender uma das razões fundamentais que explicam a qualidade no mundo empresarial”, diz Gentili (p. 173).

A qualidade nos ambientes corporativos implica a necessidade de mensuração e quantificação. A eficiência produtiva nas empresas seria resultado de cálculos entre o custo de produção e a qualidade final do produto. Nessa operação, o custo de produção não pode ser tão alto a fim de garantir uma máxima qualidade, pois é preciso viabilizar um produto competitivo no mercado. No argumento de Gentili, a mesma operação se apresenta na educação, qual seja: os custos das políticas voltadas para a qualidade não podem inviabilizar sua operacionalização. Assim, o nivelamento é feito por baixo, numa lógica em que alguns irão sobressair e outros não, “naturalmente”, operando-se o cálculo da eficiência. E os que sobressaem são os “melhores”.

Nesse entendimento, a qualidade é empregada com o sentido de diferenciação e dualização social. “Na terminologia do moderno mercado mundial, ‘qualidade’ quer dizer ‘excelência’, ‘privilégio’, nunca ‘direito’ (GENTILI, 2001, p. 174)”. Na disputa pela qualidade da educação, o autor reclama por uma perspectiva histórica de qualidade que coloque o conceito no ponto de vista do direito, “como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública” (2001, p. 172). Neste contexto, aplicar o princípio da igualdade na qualidade é tão necessário à democratização da educação pública quanto o acesso à escola.

No Brasil, o termo qualidade social tem ocupado espaço como conceito significante de uma qualidade em educação superadora de um conceito de qualidade sustentado nos aportes teóricos da economia neoliberal. Portanto, a noção de qualidade social tem sido usada de forma constante, particularmente por organizações da sociedade civil. Pinto (2008) associa a emergência da noção ao debate da qualidade *versus* equidade, vigente a partir do final da década de 1990. A ideia básica seria incorporar os princípios da inclusão social e da democracia à noção de qualidade, destacando a importância de ofertar uma educação de qualidade para todos e não somente alguns.

Neste contexto, nascem os debates sobre equidade, ações afirmativas e focalizações das políticas públicas para o privilégio de segmentos sociais que historicamente estavam objetivamente excluídos, em maior ou menor grau de proporção, do usufruto de direitos que, por lei, já estariam garantidos. Destaque-se que as relações entre equidade e qualidade são objeto de numerosas polêmicas, não só no Brasil como em vários outros países, segundo a Unesco/Orealc (2007). Entre os pressupostos de que qualidade e equidade são inconciliáveis, existe a crença de que é impossível garantir um alto nível de excelência a todos, baixando-se os patamares de qualidade.

A Unesco/Orealc defende uma perspectiva na qual a qualidade articula os princípios da igualdade e diferenciação, na medida em que zela por “proporcionar mais a quem mais necessite e dar a cada um a ajuda e os recursos de que precisa para que esteja em igualdade de condições de aproveitar as oportunidades educacionais” (p. 41). Compreendendo a equidade como princípio ordenador de diversidades em torno de uma igualdade fundamental, este organismo ressalta três dimensões: 1<sup>a</sup>) equidade de acesso; 2<sup>a</sup>) equidade nos recursos e na qualidade dos processos educacionais; e 3<sup>a</sup>) equidade nos resultados de aprendizagem. Para a Unesco/Orealc, uma das mais relevantes questões que surgem do debate sobre equidade e igualdade de resultados é a relativa ao nível desejado de “igualdade”. Em relação ao assunto Casassus escreve:

(...) uma política orientada para a igualdade é uma política que procura igualar o acesso e que a igualdade nos resultados. Esta política, de um lado, tende a ser – erroneamente – percebida como uma etapa superada e com uma etapa quantitativa e de gestão. Uma política orientada para equidade é aquela que procura dar a cada estudante uma educação de acordo com suas necessidades, as que estão mais ligadas à sua condição social e características culturais. Uma política que procura homogeneizar supõe

uma igualdade em todos os âmbitos e, portanto, é orientada para que todos recebam “objetivamente” o mesmo e, conseqüentemente, procura a integração através do oferecimento de conteúdos similares. (CASASSUS, 2007, p. 46).

Pode-se dizer que se a discussão acima aponta para questionamentos em relação aos “modelos” de educação vigentes, deve-se observar que os debates sobre a qualidade da educação, na maioria das vezes, furtam-se a uma análise mais profunda sobre os “modelos”. Diga-se que a ausência deste debate sobre educação e modelos de educação no Brasil, tem resultado na incorporação, por parte da instituição escolar, de práticas de quase mercados nos processos educativos. Isto corrobora para um esvaziamento do sentido de se trabalhar a gestão dos processos escolares na perspectiva da qualidade da educação como direito e não simplesmente como “índices” a serem atingidos objetivando satisfazer as demandas de projetos de gestão ancorados numa dimensão economicista, portanto, focalista.

Nesta perspectiva, faz-se importante refletir sobre como a instituição escolar pode construir mecanismos de diálogos acerca do tema da qualidade da educação desenvolvida no seu fazer cotidiano, envolvendo componentes referentes às práticas de organização do trabalho pedagógico e administrativo, bem como dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos. Assim, poder-se-ia a escola construir parâmetros de qualidade que buscassem melhorar a qualidade da educação “fugindo” de práticas pedagógicas que reforçam, no âmbito da instituição, tendências predominantes que tem se configurado como produtoras de ineficiência e desigualdade.

Pode-se concluir, considerando o contexto da discussão desenvolvida neste tópico, que a proposta de educação vigente, através de seus projetos e programas que visam a melhoria da qualidade da educação do país, corre o risco de tomar medidas paliativas ou de produzir o efeito contrário ao desejado, gerando ainda mais exclusão<sup>56</sup>. Será que para se alcançar o sucesso escolar almejado na escola pública e preconizado na legislação brasileira seria preciso, conforme aponta Beisiegel (2006), construir um novo

---

<sup>56</sup> A título de exemplo observe-se os resultados atingidos pelo Brasil na última aferição do PISA em 2009. Estes são reveladores da exclusão que está se efetivando nos intra-muros da escola pública, pois entre os 65 países avaliados pelo programa o Brasil, com uma média de 401 pontos, ficou na 53ª posição, abaixo de países como Romênia, México, Chile e Uruguai. O país também ficou bem abaixo da média da OCDE. Fonte: INEP, 2010.

modelo de educação e, conseqüentemente, criar novas bases que sustentem o conceito de qualidade dos processos educativos?

No próximo ponto deste tópico será discutido como está apresentada no cenário brasileiro a concepção de qualidade, considerando os discursos presentes na legislação em vigor. Seriam estes discursos, no plano dos apontamentos legais, condutor de uma qualidade educacional mantenedora dos princípios da reestruturação e da transformação das bases produtivas do mercado, exercidas através de mecanismos de controle e responsabilização? Ou caminha para um conceito de qualidade democratizador, colaborando para a construção de padrões mínimos de qualidade – conforme o sugerido por Oliveira (2005), na oferta de um ensino público como direito, portanto, numa compreensão da qualidade social?

#### **4.1.1 Qualidade da Educação a Partir dos Marcos Legais: Constituição Federal, LDB, PNE e PME's**

Neste tópico intenciona-se discorrer sobre a noção de qualidade da educação na legislação nacional, uma vez que a lei é uma referência significativa na ação dos sujeitos sociais e orienta a atuação destes no cotidiano das instituições educativas. Deve-se dizer que, em certa medida, a legislação representa uma espécie de consenso, sendo que sua elaboração parte de um processo nos quais indivíduos diversos negociam os seus projetos de educação para a sociedade.

Conforme Pinto (2008), o conceito de qualidade da educação na legislação brasileira é abordado de maneira pouco precisa. Duas principais abordagens podem ser observadas. A primeira, que parece ser a principal, refere-se à “garantia do padrão de qualidade”. O dispositivo legal não explica do que seria composto este padrão, no entanto, infere-se com base no tratamento dado pelo conjunto de leis que o enfoque primordial contempla, que tais padrões seriam os insumos necessários à materialização do processo educativo, atrelados ao que convencionou-se denominar de custo aluno-qualidade. A segunda concepção é a que coloca a avaliação da qualidade como uma das condições fundantes para o ensino ministrado pela iniciativa privada. Neste caso, não se define também no que consiste a qualidade a ser avaliada. De um modo geral, as menções à noção de qualidade são ainda mais genéricas, a exemplo do enunciado no objetivo do PNE de melhorar a “qualidade de ensino em todos os níveis” ou quando se mencionam “pesquisas visando o aprimoramento da qualidade”.

A **Constituição** de 1988, conhecida como cidadã, foi um marco na redemocratização do país. Oliveira (2007) informa que “pela primeira vez em nossa história constitucional, explicita-se a declaração dos direitos sociais, destacando-se, com primazia, a educação” (p. 23). No artigo 6º, afirma-se que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desempregados, na forma desta Constituição”.

O debate sobre a qualidade da educação é citado quatro vezes. No inciso VII do artigo 206, a “garantia de padrão de qualidade” foi consagrada como um dos princípios do ensino. No inciso II do artigo 209, o texto determina que as condições do ensino ministrado pela iniciativa privada devem contar com “avaliação de qualidade pelo poder público”. No artigo 211, que trata do regime de colaboração entre a União, estados, distrito federal e municípios, o parágrafo primeiro promulga que “a União (...) exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de modo a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino através de assistência técnica e financeira” aos entes federados. Por fim, no artigo 214, a Carta determina a elaboração do plano nacional de educação, “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público” que conduzam, entre outros objetivos – especificados nos incisos – à melhoria da qualidade do ensino.

Pinto (2008), ressalta que a discussão sobre a qualidade de ensino na Assembleia Constituinte está vinculada a um processo conduzido por grupos de pressão política representantes de interesses distintos. Assim, a carta magna revela o quão heterogêneo se explica o conceito de qualidade. Observe-se que o documento faz menção à noção de qualidade numa dimensão produtiva, utilizando-se de termos como: eficiência e eficácia; depois, traz a compreensão da interferência do setor público na iniciativa privada por meios de mecanismos de “controle”, atestando ou não o funcionamento de instituições particulares de ensino; e, ainda, um conceito ideológico do termo, associando qualidade a uma educação que forma para a cidadania.

Deve-se evidenciar que no processo de elaboração da Carta Magna estiveram presentes entidades representantes de distintos segmentos da sociedade<sup>57</sup>, o que evidencia

---

<sup>57</sup> A saber: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP; Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, da Associação dos educadores Católicos (AEC) e da Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas – Abesc.

a diversidade de compreensões em torno do tema da qualidade da educação, bem como dos interesses que estão em jogo. No entanto, pode-se reconhecer que o texto constitucional, de modo geral, é democrático.

O artigo 205 da constituição, redação que trata das finalidades da educação, escreve: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esta formulação textual expressa a compreensão da carta sobre a concepção de educação que fundamenta a condução dos processos educativos em território nacional, bem como define a concepção de qualidade da educação.

Continuando o diálogo sobre os discursos de qualidade apontada nos textos legais, chega-se a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. O processo de construção da LDB foi marcado por processos de disputas protagonizados por forças políticas diversas. Assim, em junho de 1990, é aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, um projeto de lei do deputado Jorge Hage (PSDB-BA), que, mediante discussões da sociedade civil, lideradas pelo FNDEP, incorporava várias medidas de forte impacto na qualidade do ensino público e que foram deixadas de lado no texto finalmente aprovado em dezembro de 1996, conforme os escritos de Pinto (2008).

A LDB irá apontar no inciso IX do artigo 3º a “garantia de padrões de qualidade”, como devendo ser um dos princípios em que o ensino deva ser ministrado. No artigo seguinte o texto da lei irá enunciar sua compreensão sobre o que sejam padrões mínimos de qualidade: “variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Isto é, verifica-se um entendimento do que seja qualidade do ensino, atrelada a uma noção de insumos, relacionando-se à questão do financiamento da educação. O artigo 9º (inciso VI) incumbirá a União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no EF, médio e superior, colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Acrescente-se que no artigo 47 (parágrafo 4º), ocorrerá a determinação de que “as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidades mantidos nos cursos diurnos”. O título VII, que aborda os assuntos financeiros irá, através

do seu artigo 70 (inciso IV), relacionar as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino incluindo nestas o “levantamentos estatísticos, estudos e pesquisa visando precipuamente o aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino”.

Sobre o ponto do financiamento da educação e a discussão do padrão mínimo de qualidade – anteriormente citado no artigo 4º, o artigo 74 determina que “a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade”. Prosseguindo, os dois parágrafos do artigo 75 complementam o anterior, afirmando que: “A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino” e que “a capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade”. Registre-se que a mudança neste processo, será o fato do custo aluno passar a ser definido por um ponto de referência mínimo e não mais possuindo por base o montante de recursos disponíveis pelo número de matriculados na instituição escolar. Portanto, mudou-se o modelo de financiamento e, com isto, observa-se uma nova compreensão de qualidade da educação no que tange ao investimento na educação.

Outro documento legal que dever ser considerado é o **Plano Nacional da Educação Básica – PNE**<sup>58</sup>. Promulgado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2015, o PNE, conforme determinado pela constituição federal, tem a “melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” entres seus objetivos e prioridades<sup>59</sup>. Não se pode afirmar que o PNE tenha uma concepção de qualidade muito clara, contudo alguns aspectos merecem ser destacados. Primeiramente utiliza uma referência de qualidade ligada à dos “países ditos desenvolvidos”. Na introdução do documento é constado

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, a dos

---

<sup>58</sup> A elaboração deste documento também foi um processo atravessado pela disputa de vários projetos.

<sup>59</sup> A saber: I – elevação global do nível de escolaridade da população; III – redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e IV – democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aso princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais. (BRASIL, 2014, p. 10).

Conforme o PNE as prioridades estabelecidas foram: 1) garantia de ensino fundamental obrigatório de nove anos a todas as crianças entre 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; 2) garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não concluíram; 3) ampliação dos demais níveis de ensino; 4) valorização dos profissionais da educação; 5) desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Observe-se que mediante as prioridades elencadas, o PNE traz diagnósticos e define diretrizes, objetivos e metas para os distintos níveis de ensino, a saber: Educação Básica e Educação Superior, sendo a primeira subdividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial e Educação Indígena), bem como para o magistério da educação básica, financiamento e gestão. De modo geral, pode-se inferir que as diretrizes presentes no PNE, seus objetivos e metas, traduzem o que este documento compreende por qualidade da educação ou do ensino a ser ofertado em solo nacional. Estabelecendo uma série de exigências que devem ser cumpridas pelas instituições escolares e seus respectivos sistemas de ensino, objetivando, assim, garantir os padrões mínimos de qualidade. Portanto, o discurso de qualidade associado a aspectos meramente formais do ensino.

Os temas para os quais são definidas metas para a efetivação de atendimento são: padrões mínimos de infraestrutura de prédios e instalações, formação para profissionais da educação (dirigentes educacionais, professores), programas de formação em serviço, definição de políticas específicas para diferentes níveis e modalidades de ensino, elaboração de projetos pedagógicos pelas escolas, estrutura de supervisão, implantação de conselhos escolares, alimentação escolar, oferta de livros didáticos, programa de renda mínima, transporte escolar, melhorias do desempenho dos alunos de forma a atingir níveis

satisfatórios no Saeb e nos demais sistemas de avaliação e desempenho<sup>60</sup>, formação de professores, incentivo à criação e funcionamento de organizações estudantis e erradicação do analfabetismo.

Considerando as diversas vezes que o termo qualidade “aparece” no referido documento, pode ser destacada, a título de ilustração, as seguintes: Na educação infantil, figuram os objetivos de “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços (...) como referência para supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” e “realizar estudos sobre o custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento”. No que concerne ao ensino fundamental, o plano se refere a qualidade como direito considerado indissociável ao acesso e à permanência. Quanto ao ensino médio, o documento atribui a qualidade à elevação do índice de aprovação, portanto, as metas objetivam atingir a correção do fluxo de alunos. À educação de jovens e adultos, destaca-se o objetivo de “elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as distintas etapas desta modalidade de ensino, respeitando-se as especificidades do público e a diversidade regional”.

O PNE, no que tange a redação do capítulo que irá abordar a questão do magistério da educação básica, escreve que “a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do plano, somente poderá ser alcançada se for promovida simultaneamente à valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas propostas em cada um dos níveis e modalidades do ensino”. Sobre este aspecto, a formação inicial e continuada é considerada elementos essenciais na estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação.

E, por último, o capítulo que versa sobre o financiamento e a gestão, encampa a definição dada pela LDB de padrões mínimos de qualidade de ensino – variedade e quantidades mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, afirmando-se que “aqui o conceito chave já não é mais o de valor mínimo, mas o de custo aluno-qualidade. Esta deve ser a referência para a política de financiamento da educação”. Ainda neste item, determina-se como objetivo

---

<sup>60</sup> O caso do IDEB.

“definir padrões mínimos de qualidade da aprendizagem na Educação Básica numa Conferência Nacional de Educação, envolvendo a comunidade educacional<sup>61</sup>”.

A noção de qualidade contida no **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**<sup>62</sup>, preserva a previsão de um custo por aluno, objetivando garantir um ensino com padrão mínimo de qualidade. Neste sentido Pinto (2007) diz

Portanto, do ponto de vista constitucional, prevalece o princípio da qualidade do ensino, acompanhado do dever de assegurar um custo-aluno capaz de garantir tal princípio. Em decorrência, caso esses valores mínimos estabelecidos no Fundeb não sejam suficientes para alcançar, em todo país, o custo equivalente ao padrão mínimo de qualidade, devem ser complementados até atingi-los. (p. 48).

Conforme o citado autor, a lei do Fundeb revogou o artigo 13 do Fundef, que estabelecia os critérios a serem considerados na composição do padrão de qualidade do ensino<sup>63</sup>. Pinto (2007), irá dizer que o Fundeb substituiu o artigo anterior por uma disposição mais generalista do assunto, presente no seu artigo 38: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar no financiamento da educação básica, previsto no artigo 212 da Constituição, a melhoria da qualidade do ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente”.

Portanto, a noção de qualidade da educação – no que tange ao financiamento, presente na legislação do Fundeb irá abordar os seguintes casos: nas questões relativas à definição do valor anual mínimo por aluno (parágrafo 2º do artigo 4º); na limitação da parcela de complementação da União ao fundo sob a forma de programas de melhoria da qualidade do ensino em até 10% de seu valor anual (artigo 7); na determinação de que as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que recebam recursos do fundo atendam a padrões mínimos de qualidades definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, incluindo a obrigatória aprovação de seus projetos

---

<sup>61</sup> A Conferência Nacional de Educação, ocorreu no início deste ano, 2011, em Brasília – DF.

<sup>62</sup> Este fundo é substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef.

<sup>63</sup> A saber: I – estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula; II – capacitação permanente dos profissionais de educação; III – jornada de trabalho que incorpore dos momentos diferenciados das atividades docentes; IV – complexidade de funcionamento; V – localização da clientela; e VI - busca do aumento do padrão da qualidade do ensino.

pedagógicos (parágrafo 2º do artigo 8º); na instituição da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (artigo 12); na atuação do MEC na realização de estudos técnicos visando à definição do valor referencial anual por aluno que assegure padrão mínimo de qualidade do ensino (artigo 30). No que compete ao artigo 30, observa-se no seu parágrafo único a determinação de que “é assegurada a participação popular e da comunidade educacional no processo de definição do padrão nacional de qualidade referido no caput deste artigo”. No artigo 39, afirma-se a função da União no desenvolvimento e apoio as políticas de estímulo às iniciativas de melhoria da qualidade do ensino promovidas pelas unidades federadas. No parágrafo único do artigo 40, que trata dos planos de carreira, a capacitação profissional é relacionada à melhoria da qualidade: “os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas a melhoria da qualidade do ensino”.

Neste contexto, considerando os apontamentos legais sobre o uso do termo qualidade na educação, observa-se o que já havia dito Oliveira (2007), o tema é sempre abordado de maneira generalista, pois fala-se de um padrão mínimo de qualidade na educação, no entanto, os diferentes documentos legais não esclarecem textualmente quais seriam estes elementos, o que dificulta a construção de parâmetros, no âmbito da jurisprudência, para distinguir uma educação de boa ou má qualidade.

Considerando a leitura dos discursos postos nos documentos legais, pode-se inferir que a qualidade da educação abordada nestes documentos assume uma concepção superficial do que seja qualidade na educação. Resume-se a aspectos mais próximos de uma política de que boa educação seria aquela em que se consegue atingir bons resultados educacionais (sem questionamentos sobre estes resultados); também se percebe um discurso da qualidade associada a aspectos de garantia do acesso à escola e programas oferecidos pelo governo. O debate sobre a necessidade de identificar indicadores de qualidade ligados às condições físicas e materiais da escola; formação e prática docente; clima escolar; gestão escolar e proposta didático pedagógica precisam ser incorporados aos documentos oficiais, para que no nível do discurso escrito possa-se aproximar a uma concepção mais qualificada de qualidade educacional no que concerne ao atendimento do ato educativo: a formação do sujeito numa dimensão socialmente referenciada por parâmetros de justiça e equidade.

## **4.2 O Indicador do IDEB e a Qualidade da educação: desafios à gestão da educação local**

O Ideb é um indicador da educação brasileira de monitoramento da qualidade educacional. Assume a função de indutor de políticas educacionais, conforme explicita o decreto que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

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 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 (BRASIL, 2007, art. 3º).

O governo espera que os números alcançados pelas escolas e pelos sistemas, divulgados pelos sites oficiais, possam permitir um conhecimento geral sobre a educação no país. E, mais do que isso, afirma, no contexto da produção do texto oficial, que a qualidade da educação nacional será traduzida, no que concerne à educação básica, pelo indicador do Ideb. Essa assertiva, traz uma preocupação para as escolas e a sociedade em geral, pois deixa a mercê das bases legais a garantia de uma educação de qualidade socialmente referenciada associada a investimentos em outros indicadores educacionais que estão para além do índice em questão.

O Ideb apresenta-se como um indicador estratégico da atual política educacional, e expõe o rendimento e o desempenho de alunos como concepção de qualidade, induzindo à equidade em uma mesma escola e sistema. Contudo, como o índice avalia a média da escola e dos sistemas, não há garantia de que todos terão elevação constante da nota. O Ideb enfatiza apenas os resultados do processo educativo e, com base neles, estabelece comparações entre escolas, municípios e estados, rotulando os melhores e piores em termos de uma certa qualidade, o que é preocupante, no atual cenário brasileiro (ARAÚJO e FERNANDES, 2009). As autoras destacam que os resultados da avaliação em larga

escala, no Brasil, não avaliam a qualidade do ensino, visto que o rendimento discente é apenas um dos elementos que constituem os processos educativos, pois há outras variáveis como a cultura escolar, a sociabilidade, a socialização, as interações e as trocas.

Yazbeck (2007), em pesquisa realizada com pesquisadores brasileiros, perguntou aos sujeitos de sua investigação se a avaliação educacional feita nas duas últimas décadas, tanto no âmbito estadual quanto federal, tem oferecido e divulgado indicadores que permitam analisar a real situação da educação básica. Por tratar-se de uma questão polêmica, alguns posicionamentos merecem ser trazidos ao debate.

Para Iza Locatelli, uma das entrevistadas pela autora acima citada, os dados são coletados e os resultados são divulgados, mas, ainda que se tenha podido detectar fatores ligados ao desempenho da escola brasileira, não se conseguiu mudar, de forma efetiva, a escola. Sandra Zákia, afirma que o aprimoramento crescente do levantamento de dados sobre a educação básica divulgados pelos órgãos federais e estaduais não decorrem das iniciativas de avaliação, mas de organização e atualização das informações e estatísticas educacionais. Segundo esta pesquisadora, a divulgação das principais demandas sociais em relação à educação básica não integra os procedimentos e os instrumentos utilizados na avaliação. Luís Carlos Freitas, por sua vez, enfatiza que o Estado gerou uma enorme quantidade de dados sobre a educação, nas bases do governo, mas não sabe o que fazer com eles, a não ser alimentar suas políticas. Ele tem dúvidas se os indicadores são necessários ou reveladores, pois os formatos de avaliação são simplificados, no que se refere à visão qualitativa, em razão da amplitude da avaliação. Aparecida Néri de Souza, diz que há um excessivo grau de generalizações, no entanto, é preciso apreender as condições em que se realiza o trabalho escolar e suas variáveis qualitativas. “Fazemos mais avaliações de desempenho das escolas (dos alunos mais do que de professores e diretores) e menos avaliações das políticas educacionais” (SOUZA, *apud* YAZBECK, 2007, p. 19).

Estes autores questionam os meios utilizados para a avaliação da qualidade da educação no país, pois, ao serem considerados os índices estatísticos alcançados pelas escolas, outros fatores que também interferem nessa qualidade são descartados ou ignorados. Mesmo que os índices possam apresentar um diagnóstico da realidade educacional, eles não são, por si só, suficientes para aferir a qualidade. Ao que parece, as políticas educacionais não estão conseguindo utilizar os dados obtidos para implantação

de novos mecanismos e avaliações de maior alcance, no tocante à educação que acontece nas escolas e nos sistemas.

Além disso, Andrews e Vries (2012), atentam para o fato de que os resultados de testes de avaliação de desempenho escolar podem apresentar flutuação, e diversas outras fontes de variação que podem afetar o desempenho de uma escola inteira, como por exemplo, o mau tempo no dia da aplicação das provas. Os autores comentam ainda que o Ideb das escolas municipais tem apresentado melhora, desde 2005, e algumas metas previstas para 2009 foram atingidas antes do tempo esperado. Assim, apresentam algumas hipóteses que podem explicar esses resultados:

(i) de 2003 a 2009, houve diminuição de 45% da pobreza no país, em virtude da expansão do emprego formal, portanto, a redução da pobreza teve impacto consideravelmente rápido sobre o desempenho educacional;

(ii) as escolas familiarizaram-se com a estrutura da Prova Brasil e estão realizando treinamento dos alunos antes das aplicações dos testes;

(iii) pode estar ocorrendo adulteração dos resultados das provas de avaliação, a exemplo e estão realizando treinamento do fenômeno observado nos EUA<sup>64</sup>;

(iv) a qualidade do ensino está efetivamente apresentando melhoras, o que tem se refletido nos resultados do desempenho escolar.

As duas primeiras hipóteses parecem mais viáveis ao nosso ver. No que tange a primeira, a redução da pobreza e a concessão de bolsas de apoio às famílias, pelo governo, não só contribui para melhores condições de vida, como para o acesso às escolas. No governo de FHC, por exemplo, havia cartão alimentação, o auxílio gás e o bolsa escola. Esta última exigia que os filhos de famílias que recebessem o benefício fossem matriculados e mantivessem frequência escolar regular de, no mínimo, 85%. O governo Lula unificou esses programas e criou o Bolsa Família, ainda em vigor no governo Dilma, que continua melhorando as condições de pobreza das famílias e, conseqüentemente, o aumento do número de crianças nas escolas. Quanto a segunda hipótese, os resultados da presente pesquisa demonstram realmente a preparação para a realização da Prova Brasil

---

<sup>64</sup> Sobre as fraudes ocorridas nos EUA, conferir Nichols e Berliner (2007).

está acontecendo nas escolas da rede municipal de Mossoró/RN<sup>65</sup>, objetivando amenizar o impacto que esse tipo de prova causa entre os alunos, em razão do rigor com que é aplicada, bem como de melhorar o nível de conhecimentos, especificamente em Português e Matemática (conteúdos avaliados), para os resultados alcançados sejam satisfatórios para a escola e para o sistema.

A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a privatização. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer”. Em nossa opinião, uma melhor relação implica criar uma parceria entre escola e governo local (município), por meio de um processo que chamamos de qualidade negociada, via avaliação institucional (FREITAS, L., 2007, p. 975).

Note-se que o autor afirma que os problemas enfrentados pela educação básica nacional advêm do formato ideológico do projeto liberal hegemônico, que reduz a qualidade ao acesso e apresenta um limite ideológico, antes de construir um passo importante em direção à qualidade plena da escola pública. De acordo com o autor, os liberais admitem a igualdade de acesso, mas não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Conforme essa ótica, os resultados dependem de esforço pessoal, e como a população é desigual, a tão apregoada equidade liberal fica limitada ao acesso ou ao combate aos índices de reprovação. Ausência de reprovação, como menciona Freitas (2007), não significa qualidade e aprendizagem; e simples políticas de equidade apenas ocultam o problema central, que é a desigualdade socioeconômica.

Pode-se dizer que se a avaliação se colocar especificamente a serviço da melhoria da qualidade da escola, ela se limitará à verificação do mérito e à disseminação da desigualdade social, sob a forma de indicadores supostamente neutros. Veja:

não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e

---

<sup>65</sup> Conforme fora dito no capítulo 2, o município de Mossoró/RN, possui no calendário letivo dias para realização do simulado para fins dos alunos fazerem a Prova Brasil.

IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão (Freitas L., p 981).

Afirma-se, assim, que a utilização desses instrumentos como forma de pressão aumenta o risco de camuflar a realidade da educação brasileira. Atente-se a opção do MEC pelo Ideb como referência de qualidade e a realização de testes apenas em duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, mesmo sabendo que a escola é muito mais ampla do que isso. Há que se considerar ainda o tipo de escolarização ofertada às crianças, o que os testes nacionais estão medindo e o risco da ocultação da má qualidade ao ser considerada apenas a proporção dos aprovados, conforme a fórmula do Ideb, pois o aumento do número de aprovados não significa aumento de aprendizagem (FREITAS, L. 2007).

No tocante ao risco da ocultação da má qualidade, no entender de Freitas (2007), há que se ressaltar ainda o uso da média do Ideb como referência, pois esse índice baseia-se em uma proficiência média da rede ou da escola. A utilização da média como referência e sua contínua variação não significam que houve melhoria geral. E ainda, conforme esse mesmo autor, fixar metas distantes, a serem atingidas em longo prazo, significa muito tempo para pouca nota, ou seja, são necessárias ações mais imediatas de universalização da qualidade.

Assim, apesar do contínuo debate sobre o tema, constata-se que os apelos à mudança das práticas escolares e do trato com a avaliação do sistema termina por resvalar a realidade, conforme Barreto (2001), pois não são visíveis mudanças significativas no desempenho dos alunos. A autora expõe que:

do ponto de vista da função educacional da escola, a ênfase no processo e nas condições gerais em que é oferecido o ensino torna-se condição essencial para que educadores, alunos e as próprias instituições educacionais usufruam do potencial redirecionador da avaliação, não só no sentido de potencializar condições para um efetivo domínio dos conhecimentos pelos estudantes, como para uma formação que se estende a outras esferas. Não obstante, do ponto de vista da população usuária dos serviços educacionais, a quem não interessam diretamente os processos internos dos estabelecimentos escolares, são os resultados apresentados pelos alunos aqueles que se prestam à validação social das funções exercidas pela escola. Mas, se esses resultados não

pretendem a uma racionalidade científico-instrumental apenas, será preciso repensá-los na perspectiva que busca romper com o conceito de regulação atribuído ao conhecimento e à avaliação (BARRETO, 2001, p. 63).

Portanto, pode-se acrescentar que as políticas de avaliação instituídas pelo governo podem permitir a realização de um diagnóstico da educação brasileira, mas ainda parece distante qualquer associação desses resultados com a tão almejada constituição de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Há que se discutir, também, se essa associação é possível, visto que o princípio desse sistema de avaliação não tem a qualidade da educação, nos termos que se define qualidade neste texto, como objetivo. É preciso que os sistemas locais de educação, Mossoró/RN, por exemplo, estudem estratégias para lidar com os índices produzidos tanto pelas avaliações federais, quando das avaliações feitas pelo SIAVE, não se limitando a classificar as instituições em melhores e piores, premiando as primeiras.

O ranqueamento das instituições e sistemas, bem como o estímulo à competição não são o melhor caminho para buscar uma educação de qualidade, sobretudo porque se deve considerar não apenas o índice de aprovação, e sim todo o processo de desenvolvimento e de aprendizagem desenvolvidos pelos estudantes. Além disso, a instituição deve ser inclusiva, ou seja, deve oferecer condições de permanência e de aprendizagem a todos, pautando-se pelo diálogo democrático e participativo, que vise a formação para a cidadania. Portanto, ainda que se aborde o Ideb e a avaliação do sistema como indicador sintético da qualidade educacional, não se pode perder de vista a instituição escolar em sua plenitude e complexidade, fazendo jus à polissemia expressada nesse texto, quanto a definição do termo qualidade.

Considerando que o sistema municipal de educação de Mossoró/RN, conforme ver-se-á no capítulo 5 deste texto, em nível de Estado, não possui resultados ruins, do ponto de vista do Ideb, ou seja, as escolas, em número razoável, conseguem alcançar as metas previstas, o município divulga esta informação, dizendo que a localidade possui qualidade do ensino, premia as escolas destaques e dá-se a questão por encerrado. O que se faz necessário é ir além dos resultados apontados nas avaliações do SIAVE e nas avaliações externas, expostas através do índice do Ideb. Faz-se preciso questionar se a simples análise dos números divulgados permite a afirmação do que houve de mudança no ensino ofertado neste sistema. E, ainda, se o baixo rendimento constatado, a exemplo

das escolas que possuem os piores Ideb's do município, é suficiente para determinar que estas escolas não possuem qualidade no ensino ofertado.

O município há que considerar que algumas políticas não alcançam os resultados esperados ou não atendem às intenções iniciais porque dependem de recursos financeiros e humanos. Existe distância entre o que é regulamentado e o que é praticado, e as escolas sofrem influência da inercia dos sistemas educativos, pois mudanças requerem tempo e investimento. No entanto, “as reformas falham (ou têm sucesso) mais frequentemente por razões políticas do que por questões técnicas ou programáticas” (AFONSO, 2009<sup>a</sup>, p. 60).

Assim, diante do exposto, e considerando que as características do ambiente social se relacionam no que se refere à causa e efeito, recorre-se a Dourado, Oliveira e Santos (2007) para afirmar que é necessário os sistemas municipais de educação, construir e explicar dimensões, fatores e indicadores de qualidade que demonstrem a complexidade do fenômeno educativos, que permeando a agenda das políticas públicas locais. O ensino obrigatório, as novas demandas de atendimento, as condições de permanência dos discentes na escola e a necessidade de uma aprendizagem mais significativa são pautas de debate e há muitas maneiras de enfrenta-lo, no entender dos autores,

desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, P. 09).

Os sistemas educacionais, quer sejam federal, estadual ou municipal, precisa ter programas, projetos e objetivos definidos para atingir certo nível de qualidade, que devem ser construídos no coletivo. Os índices exigidos podem ser instrumentos de classificação e promoção de alguns estabelecimentos escolares, no entanto, esse é um tipo de publicidade questionável. As avaliações, segundo Ravitch (2011), produzem montanhas de dados, não cidadãos educados. Os números atraem a atenção, mas se ignora a importância do conhecimento. Na opinião da autora, os testes promovem uma definição mecanicista, reduzida e anti-intelectual da educação, pois “apenas uma educação continuamente de qualidade faz diferença” (p. 18). Os escores têm relevância, mas é

preciso lembrar que são apenas indicadores, e não o eixo central da definição de uma boa educação.

Para Ravitch (2011), os testes são úteis e necessários, mas quanto se define como importante na educação apenas o que é mensurável, isso se torna um sério problema, pois se ignora que as escolas têm responsabilidade de formar cidadãos, e não apenas de ensinar habilidades básicas. Neste sentido, a urgência de responsabilização pelo processo educativo, conforme a Política de Responsabilidade Educacional implementada em Mossoró/RN, só promove a recuperação de muitos pressupostos quantitativistas e positivistas, tornados anacrônicos pelo próprio aperfeiçoamento das teorias avaliativas, mas, sobretudo, porque desvaloriza a multirreferencialidade dos processos de avaliação, que tem sido reconhecida como o novo ponto de chegada para superação da crise dos paradigmas instituídos nesta seara.

Assim, aponta-se que a utilização de provas, índices e exames para verificar a qualidade da educação básica no Brasil pode ser viável, mas apresenta falhas por não ser suficiente para atingir esse objetivo. Os elementos quantitativos predominantes, nesse *modus operandi*, tem contribuído para a lógica da produtividade, da busca incansável de resultados pelos resultados, deixando para segundo plano, ou até mesmo desconsiderando, o objetivo da escola de formar sujeitos conscientes e participativos na sociedade, capazes de se inserem em diferentes práticas do contexto social da modernidade.

## 5 O CAMINHO SE FAZ NO CAMINHAR: PERCURSOS DA PESQUISA

*O discurso um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (Foucault em A Arqueologia do Saber)*

Neste espaço do texto serão apresentados os caminhos que foram percorridos durante o desenvolvimento da pesquisa. Destaca-se as motivações/interesse pela temática em evidência; as opções metodológicas utilizadas e que permitiram o desdobramento destes escritos; os objetivos/intentos da pesquisa, desde o objetivo geral aos específicos; as escolhas em relação as teorias que sustentam o corpus deste trabalho e permitem o diálogo na formulação de novos pressupostos teóricos; a seleção do campo a ser investigado e como foi o processo de acesso ao local da investigação; bem como as impressões que marcaram o delineamento da tese.

### 5.1 Motivações da Pesquisa...

Ao adentrar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba/UEPB, em nível de mestrado acadêmico, fui instigada a refletir sobre a questão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, nos idos de 2010. Aceitou-se o desafio.

A pesquisa foi desenvolvida em seis escolas públicas pertencentes ao sistema municipal de educação da cidade de Mossoró/RN. Na sua conclusão revelou-se, mediante as perspectivas dos gestores educacionais (universo investigado), que a relação da qualidade da educação com o Ideb, à época, dava-se de forma injusta, visto que as condições física e materiais da escola, bem como as condições de trabalho dos

profissionais da educação, não são consideradas pelo indicador ao se propor avaliar se uma determinada instituição de ensino possui ou não qualidade.

Por conseguinte, para que o índice seja mais condizente com o cotidiano escolar das unidades de ensino brasileiras, haverá que se considerar na sua aferição alguns indicadores que os pesquisadores da literatura especializada na discussão da qualidade do ensino apontam como basilares ao se debater a questão. A saber: gestão escolar; prática pedagógica e didática; ambiente educativo; estrutura física e material da escola; formação docente e condições de trabalho; bem como a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos discentes.

Ao finalizar a pesquisa surge a necessidade de buscar compreender como ocorre esta relação a partir do olhar de outros sujeitos escolares: professores, pais ou responsáveis pelos alunos, coordenadores pedagógicos, bem como os representantes da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN. Obviamente, esta curiosidade vem atravessada por outras questões que se aprofundam conforme a exigência da pesquisa desenvolvida em nível de um doutorado em educação.

Agrega-se a estes apontamentos o fato de a pesquisa qualitativa, método de investigação a ser trabalhado, passar a fazer parte da vida do pesquisador, sendo que, geralmente, a pesquisa é um problema vivenciado pelo pesquisador, passando este a conviver com os problemas abordados e estabelecendo uma relação do contexto micro com que vivia a um contexto que envolve uma dimensão universal, o que, por vez, ocorre na função que assumimos enquanto professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, onde se desenvolveu um projeto de extensão intitulado: “MobilizAção: por uma escola pública de qualidade no município de Pau dos Ferros/RN”. O projeto possibilitou o levantamento de algumas questões que favoreceram, certamente, a escolha desta temática para ser analisada a luz de um doutorado em educação.

Acrescente-se que o sonho de se pesquisar a educação num aspecto macro sempre nos moveu, afinando-se na pesquisa que passará a ser mais bem delineada nos próximos tópicos deste capítulo. Sabe-se que a autonomia da escrita, que particulariza o investigador qualitativo, é um condicionante importante para particularizar e definir um escritor.

Assim, desculpas se devem ao leitor, se neste capítulo escreve-se de forma avessa ao esperado, mas o mais importante é a busca que se pretende fazer constantemente pela melhor forma de se conseguir os objetivos desejados na investigação. Para tanto, almeja-se uma postura rigorosa do pesquisador no seu diálogo com as subjetividades presentes no ato de se estudar um determinado fato social.

## **5.2 Das Opções Metodológicas ao Objeto Investigado**

A pesquisa foi sendo realizada mediante a abordagem qualitativa, pretendendo-se por meio deste enfoque obter sucesso nos objetivos delineados. Também optou-se por realizar-se um levantamento/estado da arte de algumas teses e dissertações que abordam a temática da qualidade da educação e do índice de desenvolvimento da educação básica/Ideb no Brasil, através do banco de dados de teses e dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, bem como artigos científicos referenciados pelo portal *Scientific Electronic Library Online/Scielo* e obras de autores renomados no campo das Ciências Sociais (a exemplo de Poulantzas, 1980; Boltansk e Chiapello, 2009; Foucault, 2009, 2010, 2011 e Ball, 2001, 2005, 2006).

A pesquisa de cunho qualitativo permitiu efetivar a análise dos “achados” da investigação em consonância com seu contexto de prática. A opção por esta abordagem de investigação é justificada, conforme aponta Bogdan e Biklen (2013), por geralmente “os pesquisadores qualitativistas procurarem entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e buscam descrever o que são estes” (p.48). Depreende-se deste entendimento que a pesquisa enveredada por este caminho não quer explicar a ocorrência entre as pessoas, individual ou coletivamente, listando ou mensurando seus comportamentos ou correlacionando quantitativamente eventos de suas vidas. Mas, pretende-se conhecer a fundo suas vivências e que representações estas pessoas tem de suas experiências de vida.

Nestes termos, o significado seria uma das principais características do método em questão. É na busca da significação das “coisas” (fatos, ocorrências, fenômenos, eventos, vivências e ideias) que o pesquisador encontra o desejo de cientificamente possibilitar mecanismos de explicar a realidade, objetivando compreendê-la e quiçá transformá-la. Um segundo elemento definidor do método qualitativo é a imersão do sujeito, em condição de investigação, no ambiente natural, independente de controle de variáveis. Um terceiro fator também atribuído à pesquisa qualitativa é o fato de o

pesquisador se colocar como próprio instrumento de pesquisa, no sentido deste utilizar seus órgãos para apreender os objetos em estudo, espelhando-os em sua consciência, onde se tornam fenomenologicamente representados para se tornarem passíveis de interpretação. E, por fim, pode-se atribuir mais uma característica: a força no rigor da validade dos dados encontrados na investigação, pelo fato destes, geralmente, ser acessados via presença *in loco* do pesquisador, ou de sua entrevista, anotações diárias em profundidade, conduzindo-o bem próximo da essência da questão em estudo (BOGDAN e BIKLEN, 2013).

Chizzotti (2005, p. 79) escreve que a pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto (...)”, na qual o conhecimento não se reduz a uma relação de dados isolados. O objeto investigado está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. Parte-se, portanto, do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva, uma articulação inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade.

Outras características da pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2005), são: (i) delimitação e formulação do problema, o que pressupõe uma imersão na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema; (ii) o envolvimento do investigador como parte fundamental da pesquisa; (iii) os pesquisados são todos os participantes da pesquisa; (iv) a complexidade do contexto dos dados, e (v) as técnicas, que fazendo uso de observações, narrativas, biografias, análise de documentos (no caso desta pesquisa), se obtém um volume qualitativo de dados originais e relevantes.

Neste trabalho, denominado “*Qualidade da Educação e IDEB: entre o dito e feito no Município de Mossoró/RN*”, busca-se, mediante a tessitura do método qualitativo, mais especificamente, o estudo de caso<sup>66</sup>, como o define Bogdan e Biklen, galgar passos em busca de apontamentos que possibilitem compreensões sobre a realidade educacional de

---

<sup>66</sup>Para Bogdan e Biklen (2013), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Mossoró, pertencente a região do Oeste Potiguar (Estado do Rio Grande do Norte), pertencente a região nordeste do Brasil<sup>67</sup>.

A pesquisa investiga escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb's acima e abaixo das médias municipais no município de Mossoró/RN, também conhecido como o "País de Mossoró", no âmbito do Rio Grande do Norte, observando os desafios e perspectivas que se colocam para a gestão da educação local, considerando a demanda provocada pelo discurso da qualidade da educação socialmente referenciada e o índice do Ideb, no que tange a busca pela qualidade da educação.

O desafio que se coloca para as instituições educativas no país é trabalhar o índice com seus profissionais, o que é uma imposição legal, observada através das atuais políticas de financiamento da educação, sem depositar neste os fins últimos da educação, isto é, compreender que o Ideb é apenas um indicador e não o expoente máximo da qualidade da educação ofertada nestas unidades de ensino.

Neste sentido, a pesquisa busca construir uma análise das escolas de Mossoró/RN que estão com o Ideb acima e abaixo da média municipal, identificando quais fatores tem contribuído para esta realidade na perspectiva dos sujeitos da *práxis*, sendo eles: diretores escolares, coordenadores pedagógicos; professores e representantes dos pais de alunos (segmento do qual não se logrou êxito em obter nenhum referencial de dados para diálogo). Ao se conceituar qualidade da educação numa dimensão dos direitos sociais dos sujeitos, está-se a considerar nesta pesquisa, alguns indicadores educacionais: gestão escolar; prática pedagógica e didática; ambiente educativo; estrutura física e material da escola; formação docente e condições de trabalho; bem como a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos discentes.

O município campo de pesquisa, é a cidade de Mossoró/RN, que possui o seguinte panorama conforme fonte do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE:

---

<sup>67</sup>A região Nordeste é uma das cinco regiões do país definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE em 1969. Possui área equivalente à do estado do país da Mongólia, população equivalente à da Itália e um índice de desenvolvimento humano/IDH médio, comparável com El Salvador (2010). Em comparação com as outras regiões brasileiras, tem a segunda maior população, o terceiro maior território, o segundo maior colégio eleitoral (36 727 931 eleitores em 2010), o menor IDH (2005) e o terceiro maior PIB (2009).

É a região brasileira que possui o maior número de estados (nove no total). Em função de suas diferentes características físicas, a região é dividida em quatro sub-regiões: meio-norte, sertão, agreste e zona da mata, tendo níveis muito variados de desenvolvimento humano, ao longo de suas zonas geográficas.

Fonte: Wikipédia

- (i) população do último censo de 2017 estimada em 295. 619, sendo a segunda cidade mais populosa do RN, conforme mapa abaixo:

Mapa 1 - População de Mossoró/RN

#### MOSSORÓ NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

1º	Natal	803.739
2º	Mossoró	259.815
3º	Parnamirim	202.456
4º	São Gonçalo do Amarante	87.668
5º	Macaíba	69.467
166º	Ipueira	2.077

Fonte:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/mossoro/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>

- (ii) a religião predominante é o catolicismo, mas com número significativo de evangélicos;
- (iii) na educação a média do Ideb municipal em 2015 foi de 5.6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto bem acima da meta projetada (etapa considerada com fins de recorte para esta pesquisa):

Tabela 19 – Ideb no Município do Município de Mossoró/RN

Município	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Mossoró	3,2	3,1	4,4	5,1	5,1	5,6	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5

Fonte: Inep

- (iv) A principal fonte econômica do município vem das grandes indústrias concentradas na produção da extração do sal marinho e da circulação de mercadorias e serviços; e
- (v) Culturalmente o município é conhecido por ser a cidade que expulsou Lampião, daí ser alcunhada de “o País de Mossoró”, bem como pelas tradicionais festas realizadas no mês de junho, apresentando o espetáculo “Chuva de Balas” e abertura do São João da cidade com a tradicional festa do “Pingo do Meio Dia”; também possui no calendário a conhecida nacionalmente “Festa de Santa Luzia”, com apresentação teatral da peça “Oratório de Santa Luzia”, que conta a história dessa santa da igreja católica.

As escolas campo de investigação desta pesquisa foram selecionadas, considerando:

- (i) O universo de seis escolas públicas municipais, dentre o universo das 45 escolas que compõe o Sistema Municipal de Educação de Mossoró;
- (ii) As escolas foram selecionadas obedecendo ao critério das que possuem o Ideb mais elevado e as que possuem o Ideb mais baixo, considerando a última aferição do índice no ano de 2015. As escolas selecionadas foram:

Tabela 02 – Escolas Municipais de Mossoró/RN: Ideb’s observado no ano de 2015

<b>ESCOLAS MUNICIPAIS DE MOSSORÓ/RN</b>	
<b>Ideb’s observado/ano 2015</b>	
<b>Escolas com IDEB’s Elevados</b>	<b>Escolas com IDEB’s Baixo</b>
Escola M. Clarice Lispector = <b>6.8</b>	Escola M. Carolina de Jesus = <b>3.7</b>
Escola M. Adélia Prado = <b>6.7</b>	Escola M. Cecília Meireles = <b>4.0</b>
Escola M. Ana Maria Machado = <b>6.6</b>	Escola M. Cora Coralina = <b>4.2</b>

A tessitura da tese foi construída considerando o seguinte movimento: (i) seleção do campo de pesquisa; (ii) Levantamento dos dados socioeconômicos, estruturais, históricos e culturais de município; (iii) coleta das informações referentes à implementação de políticas educacionais implementadas; (iv) observação do projeto político pedagógico das seis (06) escolas envolvidas; (v) aplicação dos instrumentos de pesquisa, entrevista e questionário, perspectivando conhecer os discursos dos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e pais ou responsáveis de alunos partícipes do Conselho Escolar, sobre a qualidade da educação e sua relação com o Ideb em Mossoró/RN, considerando as escolas “ditas de sucesso” e as escolas desprovidas deste sucesso (vi) escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A saber: seis (06) gestores escolares; seis (06) professores representantes do segmento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental/EF das escolas partícipes do trabalho; seis (06) coordenadores pedagógicos e seis (06) representantes de pais ou responsáveis partícipes do conselho escolar das instituições de ensino analisadas. Totaliza-se, portanto, um universo de dezoito (18) sujeitos envoltos nas análises discursivas do tema em estudo, para aplicação das entrevistas, sendo que o segmento dos pais não aceitou participar da pesquisa.

No que concerne aos instrumentos de acesso ao campo de pesquisa foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, desenvolvida com os seis gestores escolares, seis coordenadores pedagógicos e seis professores. Também se utilizou questionários semiestruturados com os demais sujeitos envolvidos no processo. A opção pelos dois instrumentos ocorre em virtude da necessidade de garantir um número significativo de participantes na pesquisa, no mesmo espaço de tempo em que se precisa fazer cumprir os prazos necessários ao bom desempenho das atividades, o que inviabilizaria se trabalhar a entrevista com os 45 sujeitos. Também foi aplicado junto a secretaria da escola um questionário fechado, visando obter dados sobre as suas condições físicas e materiais, as quais, em muitos casos, não pode ser percebida na observação do Projeto Político Pedagógico da Escola/PPP<sup>68</sup>.

O trabalho com a entrevista, conforme aponta Bogdan e Biklen, pode assim ser conceituado:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha dos dados ou podem ser utilizadas

---

<sup>68</sup>Ver amostra dos instrumentos de pesquisa no apêndice.

em conjunto com observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p. 134, 2013).

Neste sentido, a entrevista e o questionário semiestruturado foram os instrumentos que subsidiaram o debate em torno da relação do indicador o Ideb com a qualidade da educação pública ofertadas nas escolas de Mossoró/RN. Como parâmetro de escolha das instituições, utilizou-se o discurso da qualidade da educação assumida pelo Ideb no cenário nacional, fazendo a opção das escolas com Ideb's mais elevados e com Ideb's baixos. Teve-se seis escolas como amostras do universo de pesquisa no município de Mossoró.

A análise de dados da tese foi feita à luz da análise de discurso francesa, especificamente a trabalhada por Michael Foucault (2008, 2009, 2010 e, 2011), considerando a análise por trajetos temáticos. Neste caso, o Ideb, noção de qualidade do ensino e o Ideb no sistema municipal de educação de Mossoró, considerando o contexto da avaliação escolar, foram temas que compuseram o escopo de análise deste trabalho.

Buscou-se, ao final da análise, elencar elementos comuns e contraditórios das escolas que possuem o Ideb acima da média municipal e das que possuem o Ideb abaixo desta média. Os aspectos elencados para as instituições escolares de Mossoró/RN, deverão contribuir para reflexão em torno de como o sistema municipal de educação pode potencializar os fatores tidos como basilares para uma escola de boa qualidade e buscar minimizar os fatores que não contribuem para que este processo aconteça.

Os intentos da pesquisa podem ser mais bem compreendidos ao se observar que esta teve como **objeto de investigação** (i) a qualidade da educação e o Ideb no município de Mossoró/RN; como **problema de pesquisa** (ii) Como os sujeitos envolvidos no ato educativo relacionam o discurso da qualidade da educação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, nas escolas públicas de Mossoró/RN?; e como **objetivo geral** (iii) analisar como os sujeitos, relacionam a qualidade da educação com o IDEB no município de Mossoró/RN, considerando, para tanto, as escolas que apresentam bom desempenho e baixo desempenho na perspectiva do índice; tendo, ainda, como **objetivos específicos** (iv) a) Identificar a “noção de qualidade” da educação

presente nos discursos dos sujeitos envolvidos no processo educativo e sua relação com o IDEB no município de Mossoró/RN; b) Identificar nos discursos dos sujeitos investigados quais são os fatores que tem influenciado a prática educativa das escolas que apresentam Ideb's elevados, bem como os fatores que se fazem presentes nas escolas com o Ideb baixo; c) Diagnosticar a localização geográfica e física das escolas com Ideb acima e abaixo da média municipal; d) Identificar os fatores intervenientes nas escolas com Ideb acima e abaixo da média nacional. Os fatores considerados foram: gestão escolar; prática pedagógica e didática; ambiente educativo; estrutura física e material da escola; e e) Estudar como os fatores intervenientes predominantes nas escolas acima da média municipal do Ideb, apresentados nos discursos dos sujeitos pesquisados, podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação local.

No tópico a seguir será estabelecida uma discussão sobre as opções teórico metodológicas da pesquisa, bem como uma apresentação do campo de pesquisa que compõe o universo da tese. Assim, será possível perceber o porquê da opção da autora por trabalhar com a análise do discurso e o ciclo de política ao se fazer a análise dos dados, objetivando construir compreensões sobre o problema de investigação ao qual a pesquisa busca responder.

### **5.3 Das Opções Teóricas à Seleção do Campo de Pesquisa**

#### **Das opções Teóricas:**

Os caminhos que se decide percorrer na atividade de pesquisa, conforme incita pensar Foucault, são originários de nossas raízes ideológicas que são construídas através de nossa formação histórica e cultural. Assim, constrói-se nesta tese uma noção de Estado Capitalista sustentada nas ideias de Nicos Poulantzas (1980), Boltanski e Chiapello (2009). Os respectivos autores se propõem a pensar a sociedade mediante uma noção de Estado Capitalista que impõe uma ideologia dominante à sociedade, porém não negando os espaços para o embate entre a classe dominante e a classe dominada. Mesmo no novo espírito do capitalismo, trabalhado por Boltanski e Chiapello, na relação mercantilista e empresarial que tem contribuído para se construir uma visão mercadológica nas relações humanas e institucionais há espaço para a contradição e o contraditório<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup>ver Capítulo I para aprofundamento teórico dos autores.

É por este caminhar que se permitirá o diálogo com as noções de qualidade da educação trabalhadas no Capítulo III da tese, sob o enfoque de autores que construíram o debate da qualidade da educação numa perspectiva social, a saber: Oliveira (2005, 2006 e 2007), Beisiegel (1980, 2006) e Dourado (2007,2009). Outra opção teórica é focar o discurso do índice de desenvolvimento da educação básica/Ideb numa perspectiva de responsabilização social da educação, através da avaliação da educação, vinculando-o à qualidade dos processos educativos da escola pública. Neste cenário, os autores a ser considerados serão: Freitas (2004); Schneider e Nadir ( 2013, 2014 e 2015); Afonso (2009, 2009b, 2012, 2013) e Andrade (2008), dentre outros.

Nesta etapa do texto focar-se-á as opções de se trabalhar com a análise de discurso francesa, em particular, sob a ótica do filósofo Michel Foucault, como forma de buscar compreensões sobre as políticas educacionais que constituíram o Ideb; noções de qualidade da educação básica nas políticas públicas brasileira e a repercussão que o indicador do Ideb tem para os sujeitos da práxis em sua relação com a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas.

Vieira (2010) argumenta que os textos representam registros significativos para se entender as mudanças e as concepções em um determinado momento histórico. A análise de discurso empreendida faz-se importante para que se possa compreender o contexto sociopolítico e normativo legal em que se insere a política nacional de avaliação que busca a responsabilização por parte das instituições educativas pelo sucesso ou fracasso escolar. Relações estas que tem interferido consideravelmente na gestão educacional das escolas municipais.

Sabe-se que a política educacional é um dos casos particulares das políticas sociais, conseqüentemente, é uma política pública. Como assegura Camini (2010) para qualquer efetivação de uma política é preciso que haja um processo de gestão eficiente e eficaz para a concretude do projeto almejado. Entende-se que sua construção não é linear e nem tampouco harmônica. Há influências de vários contextos e percepções, talvez o ponto de partida seja o mesmo, no entanto, o de chegada sofre avanços e retrocessos.

Nesse caso, a decisão de uma política não significa que se tornará uma ação. É necessário sujeitos, ações concretas, recursos para que sejam efetivadas, passando pela formulação (às vezes formulações em processo), decisão, implementação e avaliação dos resultados (RUA, 1997). Observe-se que

A implementação pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto (RUA,1997, p.13)

A autora reafirma que quando uma política envolve várias esferas de organização do Estado para sua efetivação, o seu fracasso poderá ocorrer devido à complexidade de organização e cooperação. Neste sentido, a compreensão do discurso auxilia os sujeitos a compreenderem historicamente as condições materiais de produção e materialização de uma determinada política.

A política e sua implantação são vistas e criadas para uma determinada sociedade em que muitos acreditam que as imperfeições estão nos atores e não na política. Compreender como a cultura de desempenho ou avaliação repercute nas compreensões que os indivíduos atravessados por sua história de vida constroem sobre “as coisas”. Assim, refletir sobre os indicadores de qualidade da educação que podem contribuir para melhoria da educação básica mediante a análise de dados sob o enfoque do Ciclo de Política é uma das contribuições dessa investigação.

Quanto a analisar dados mediante a análise de discurso/AD sob a ótica foucaultiana, é utilizar-se dos principais conceitos do autor: enunciado - prática discursiva - sujeito do discurso - heterogeneidade discursiva, para se tecer comentários sobre a rica possibilidade que a proposta da AD oferece aos pesquisadores em termos teóricos e metodológicos.

Para se analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, faz-se necessário recusar explicações unívocas da realidade social, bem como fáceis interpretações e a busca de um sentido último ou do sentido oculto das coisas. Para o autor em pauta, é necessário ficar, ou tentar ficar, no nível da existência das palavras, das coisas ditas. Isto implica em trabalhar exaustivamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar.

Para Foucault, não há nada por trás das cortinas, nem sob o chão que se pisa. Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar os discursos seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar os textos sobre Ideb e qualidade da educação, nesta compreensão, significará, antes de qualquer coisa, tentar fugir da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções, na mesma proporção que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Isto não implica dizer que se está a declarar a completa autonomia do discurso, o reino absoluto e independente das palavras (FISCHER, 2001). Mas, ao contrário, a ideia de categorias universalmente constitutivas, próprias do estruturalismo e do idealismo filosófico, não se ajustaria ao projeto maior do filósofo. Foucault desejava demonstrar exatamente o contrário, ou seja, a inexistência de estruturas permanentes, responsáveis pela constituição da realidade. Na realidade, para o autor, o discurso sempre se produziria numa relação de razão e poder, implicando a constituição da realidade e produzindo, como o poder, inúmeros saberes. Observe-se:

(...) gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2009, p. 69).

As coisas estão imersas numa relação de poder e saber, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, constituem práticas sociais por definição permanente presas a relações de poder que as supõe e as atualizam. Conforme, Foucault (2009), as regras de formação dos conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos

indivíduos, ao contrário, elas estão no próprio discurso e se impõe a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo.

A obra *Arqueologia do Saber* (2009) denomina de discurso um conjunto de enunciados que fazem parte da mesma formação discursiva. Essa é uma das inúmeras definições de discurso presentes na referida obra. Não existe enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa “função” caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica<sup>70</sup>. Conforme demonstrou Fischer (2001), leia-se os quatro elementos básicos na condição do seguinte enunciado: “o professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama as crianças, que acredita na sua nobre missão de ensinar” (p. 202).

1. a referência a algo que identificamos (o referente, no caso, a figura de mestre associada a doação e amor);
2. o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, e o interessante neste caso seria, por exemplo, descrever quem são os indivíduos que ainda estão nessa condição; também se reconhecem nesse discurso, como tantas vezes vemos em reportagens de jornais e televisão);
3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante);
4. finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (veja-se como a mídia se apropria desse discurso e o multiplica em inúmeras reportagens sobre pessoas que voluntariamente passam a dedicar-se ao trabalho de “educadores”). (Idem, p. 202).

Buscar compreender um enunciado é dar conta destas especificidades, é entendê-lo como acontecimento, algo irrompido no tempo, em determinado lugar social. Assim, o que permite situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é o fato de

---

<sup>70</sup>O referente se colocaria como princípio de diferenciação e a do sujeito no sentido de posição a ser ocupada (FISCHER, 2001).

ele pertencer a uma certa formação discursiva. Veja-se o que Foucault comunica: “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”, porque “a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa (2009, p. 135). A formação discursiva ainda é definida pelo autor da seguinte maneira:

(...) um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (idem, p. 82).

Neste contexto, as formações discursivas estão sempre dentro de um mesmo campo de saber. Assim ao falarmos de discurso da medicina ou discurso da educação, está-se afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação discursiva. Isto significaria na linguagem foucaultiana que sempre se está obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando “verdades” de um tempo. As coisas ditas, nestes termos, são amarradas às dinâmicas de poder e saber o tempo todo. Assim, exercer uma prática discursiva significa falar conforme determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso.

Trabalhar com análise de dados mediante a AD é multiplicar relações, situando as “coisas ditas” em campos discursivos, buscando extrair delas alguns enunciados e colocá-los (os dados) em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos desde o seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos” (FISCHER, 2001). Continuando

É perguntar: por que isto é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias do falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado. (...) É tratar os enunciados na sua dispersão e na sua

“pobreza”, uma vez que poucas coisas são realmente ditas nesse grande murmúrio anônimo do “ser da linguagem”. É o “ça parle” de Foucault, o “diz-se” que, segundo Deleuze, assume determinada dimensão conforme for o *corpus* considerado (FISCHER, 2001, p. 205).

Trabalhar unidade é um ato de multiplicação da realidade observada, conforme se disse anteriormente, dobrar a “coisa dita” que, segundo Foucault, existe em sua “pobreza”, como situação estreita e singular, que se torna sempre outra, pelo simples fato de alguma vez ter sido falada. Pode-se arriscar escrever num esforço de compreensão do autor que, para o analista, o discurso é o lugar da multiplicação dos discursos, por conseguinte, o lugar da multiplicação dos sujeitos.

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (Foucault, 2009, p. 109).

Para o pensador, o sujeito sempre fala de algum lugar, o qual não permanece o mesmo, pois a cada fala há uma posição diferente do indivíduo, porque se fala ora de um lugar, ora de outro. Nesses lugares existem interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais o indivíduo se situa, deixando-se ser falado e, simultaneamente, afirmando de alguma maneira sua integridade. Foucault, desse modo, multiplica o sujeito.

A pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciatador? Qual a sua competência? Em que campo de saber insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. É assim que se destrói a ideia de discurso como “expressão” de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra (FISCHER, 2001, p. 208).

Considerando os pressupostos de Foucault na citação de Fischer, pode-se perceber que o discurso na realidade não é a manifestação do sujeito que pensa e que diz, ao contrário, é verificada a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. Observa-se diversas posições e formas de subjetividades, portanto, as subjetividades podem ser lidas como efeitos de um campo enunciativo, a partir apenas do critério das modalidades, descrevendo as regularidades, as frequências, a distribuição dos elementos, em torno dos questionamentos sobre esse “lugar vazio” dos discursos que é o sujeito dos enunciados.

Outro conceito trabalhado por Foucault ao se analisar discursos é a configuração da interdiscursividade. Para o autor

(...) não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e íntima que seja. (...) Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (Foucault, 2009, p. 114).

Mais uma vez, buscar a configuração interdiscursiva é se remeter novamente ao árduo trabalho da multiplicação dos discursos ou, simplesmente, de complexificação do conhecimento. Portanto, não se está a falar de se tentar explicar tudo, de dar conta do amplo sistema de pensamento de uma determinada época, mas a interdiscursividade propõe repartir-se em figuras diferentes a diversidade de enunciados e dos discursos. Dito de outra forma, seria deixar que aflorem as contradições, as diferenças, os esquecimentos, enfim, deixar surgir a heterogeneidade que subjaz a todo discurso.

A análise do discurso como forma de tentar encontrar explicação para determinada realidade social, na pesquisa qualitativa, é um mecanismo de aprofundamento mais complexo para se analisar os dados produzidos numa pesquisa social (FISCHER, 2001). Quer sejam estes dados documentos oficiais, textos produzidos por determinada área do conhecimento ou entrevistas e questionários realizados com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Portanto, há que se considerar que os discursos sempre são ditos num determinado tempo e num determinado lugar, e, para mergulhar neles faz-se preciso enxergá-los através dos documentos escolhidos, das práticas a que os textos se referem,

da formação social em questão, da trajetória dos conceitos envolvidos e ainda do próprio posicionamento do pesquisador.

Baseando-se nestas premissas, na pesquisa fez-se a opção de buscar compreender quais os indicadores que determinam a qualidade da educação do oeste potiguar, identificando mediante os discursos dos sujeitos partícipes da pesquisa os aspectos que são comuns nas escolas com Ideb's elevados e quais aspectos também se fazem comuns nas escolas com Ideb's menos elevados, o que corroborará para a construção de um perfil destas escolas, visando contribuir para o fortalecimento da melhoria dos processos educativos através de apontamentos teóricos sobre os processos pedagógicos que permeiam a escola pública brasileira (denominados neste texto de indicadores de qualidade da educação).

Por fim, como afirma Foucault (2009), a análise arqueológica deve principalmente dar conta de como se instaura certo discurso (o do IDEB como índice capaz de aferir a qualidade da educação no momento atual da política educacional brasileira, por exemplo); quais suas condições de emergência ou suas condições de produção (do Ideb como indicador de qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras).

É nesse sentido que essa análise deverá fazer aparecer os chamados “domínios não discursivos” a que os enunciados remetem e nos quais eles de certa forma “viverem”. Sabe-se que as instituições (a escola), os acontecimentos (os processos educativos que ocorrem no interior da escola), os processos econômicos (a necessidade de se educar para o mercado e para o capital) e culturais (aspectos comuns a determinados grupos sociais e que atravessam a constituição do sujeito) são marcas presentes das formações discursivas da modernidade. No entanto, tais domínios, não podem ser vistos como “expressão” de um discurso, nem como seus determinantes, mas como algo “que faz parte de suas condições de emergência” (Foucault, 2009).

A seguir observar-se-á uma descrição das instituições de ensino que compõem o *corpus* desta pesquisa.

### **Seleção do Campo de Pesquisa**

A escolha do campo de pesquisa foi realizada considerando os recortes necessários ao bom desempenho da atividade, pois sabe-se que a totalidade de um universo de pesquisa requer por parte do pesquisador prudência para que o campo de investigação seja delimitado com fins ao sucesso da investigação.

A opção de se trabalhar com a temática da qualidade da educação e do Ideb, considerando o município de Mossoró, deu-se em virtude dessa municipalidade possuir traços bem definidos de uma política educacional pré disposta a adentrar na dinâmica da discussões em voga no que concerne a avaliação dos processos educativos, bem como a disputa por uma melhor performance educacional através de políticas de responsabilização educacional.

O município de Mossoró é o segundo maior município do Estado do RN em nível de extensão territorial e de poder econômico. A escolha desta microrregião foi feita pelo fato de a pesquisadora possuir toda uma trajetória de pesquisa e atividades acadêmicas no âmbito desta localidade, bem como pelas condições de pertencimento geográfico a este território, o que permite/oferece condições materiais de trabalho.

**O Município de Mossoró**, cidade que alinha o nome da microrregião estudada, ocupa uma área de 2.099,333 km<sup>2</sup>, sendo o maior município do estado em área. Encontra-se distante 281 quilômetros da capital do estado. Localizado entre duas capitais, Natal e Fortaleza, às quais é ligada pela BR-304, Mossoró é uma das principais cidades do interior nordestino, a qual ficou conhecida pelo nome “País de Mossoró”, por seu famoso espetáculo “chuva de Balas”, que narra a derrota do bando de Lampião<sup>71</sup> ao adentrar esta cidade com fins de atacá-la e saqueá-la.

Atualmente vive um intenso crescimento econômico e de infraestrutura, considerada uma das cidades de médio porte brasileiras mais atraentes para investimentos no país. O município é o maior produtor, em terra, de petróleo no país, como também de sal marinho. A fruticultura irrigada, voltada em grande parte para a exportação, também possui relevância na economia do estado, tendo um dos maiores PIB per capita da região.

---

<sup>71</sup>O poder de Lampião cresceu com o passar dos anos. Logo ele formou um bando de cangaceiros fieis que o seguiam por todos os lados. O grupo era temido por onde passava, impondo respeito e também o medo. Seus cangaceiros estavam sempre vestidos de couro e montados a cavalo. Eram personagens típicos da pobreza sertaneja com seus chapéus e sandálias, porém os cintos de munição estavam sempre evidentes para demonstração do poder. Apesar de todo esse currículo criminal, Lampião era temido, mas também respeitado pelos sertanejos mais pobres, pois criou-se um mito de que ele e seu bando roubavam dos ricos fazendeiros, políticos e coronéis para ajudar os pobres mais miseráveis do sertão nos sete estados onde atuou. Lampião foi muito ligado também a outro mito da história do Nordeste brasileiro, o **Padre Cícero**, do qual era devoto e acatava seus conselhos. Fonte: <http://www.infoescola.com/biografias/lampiao>.

As festividades realizadas na cidade anualmente atraem uma enorme quantidade de turistas, como o Mossoró Cidade Junina, um dos maiores arraiais do Brasil e o Auto da Liberdade<sup>72</sup>, o maior espetáculo brasileiro em palco ao ar livre.

O município é considerado um Reduto cultural, marcado pelo Motim das Mulheres<sup>73</sup>; pelo primeiro voto feminino do país; por ter libertado seus escravos cinco anos antes da Lei Áurea; sem falar da resistência histórica ao bando de Lampião. O município foi desmembrado de Assú em 1852 e tinha o nome de Vila de Santa Luzia de Mossoró. Hoje, conhecida como a "*Capital do Oeste*", destaca-se também pelo turismo de negócios.

O município possui 45 escolas municipais avaliadas pelo índice do Ideb, referentes ao segmento do 1º ao 5º ano. Possui 20.351 crianças matriculadas neste segmento de ensino, conforme dados do censo escolar de 2014. A proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola era de 96,60% em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do EF era de 87,18%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com EF completo era de 57,96%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio era de 45,68%. Estes dados revelam que 83,69% da população de 06 a 17 anos do município estava cursando o ensino básico regular.

#### **5.4 Do acesso ao Campo de Pesquisa às Impressões observadas**

O acesso ao campo de pesquisa foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade, que solicitou a não divulgação de fotos e vídeos que pudessem ser oriundos desta pesquisa, sem que se fosse previamente analisado pelos gestores municipais. Assim, optou-se por não se fazer imagens das referidas escolas municipais.

As seis (06) escolas estudadas ficam em três regiões diferentes da cidade. Uma das escolas com elevado Ideb's está localizada no centro da cidade, possuindo alunos

---

<sup>72</sup>O Auto da Liberdade é o maior espetáculo do Brasil em palco ao ar livre, realizado anualmente no mês de Setembro na cidade. O evento celebra os quatro atos libertários do município de Mossoró: Abolição dos Escravos em 1883 (5 anos antes da Lei Áurea); O Motim das Mulheres em 1875; O Primeiro Voto Feminino, de Celina Guimarães Viana, em 1928; e a Resistência ao bando do mais famoso cangaceiro do Nordeste, o Lampião, em 1927.

<sup>73</sup>Denomina-se Motim das Mulheres, Guerra das Mulheres ou Revolta das Mulheres o movimento que ocorreu a 04 de setembro de 1875 na cidade de Mossoró. Naquele dia, cerca de trezentas mulheres saíram pelas ruas da cidade em passeata, com o objetivo de protestar contra a obrigatoriedade do alistamento militar. As mulheres fizeram de refém o escrivão de paz e em praça pública rasgaram o livro e os papéis que recrutavam os homens mossoroenses para lutar na Guerra do Paraguai.

filhos de professores, operários e trabalhadores do comércio. As duas outras escolas de índices elevados ficam em regiões centrais da cidade. As escolas com baixo Ideb, estão, todas as três (03), situadas em zonas de vulnerabilidade social. Muito próximas as denominadas favelas. Os alunos, em sua maioria, são filhos e filhas de pais desempregados ou empregados em condições de informalidade.

Ao se buscar os primeiros contatos com as unidades escolares, pode-se registrar que não houve rejeição por parte das dirigentes destas unidades em receber a pesquisa; apenas as dificuldades normais de tempo e acesso aos sujeitos por conta de a maioria dos professores terem dois vínculos empregatícios. Isto dificultou um pouco o agendamento da maioria das entrevistas.

As escolas com Ideb's elevados, possuem em sua maioria, estrutura física, no que concerne a espaço de salas de aulas, bibliotecas e refeitórios, por exemplo, em situação bastante vantajosa em detrimento as escolas com Ideb's baixos. Estas além de possuírem condições de existências precárias, são geralmente pichadas e rabiscadas com imagens, muitas vezes, referenciado a organização de "grupos" das comunidades. Em linhas gerais, percebe-se que o clima organizacional das escolas situadas em zonas mais prioritárias é tenso, haja vista a reincidência de alguns tiroteios e índices de violência no entorno da unidade educacional. Quanto ao fator violência, este também se faz presente nas escolas com bons resultados no Ideb.

Os três segmentos educacionais, representados pelas siglas D = Diretora; P = Professor(a) e C = Coordenação pedagógica, ficaram interessados em conhecer os resultados a serem gerados por esta pesquisa. Vale lembrar que as numerações D1, D2, D3, reportam-se aos sujeitos das escolas com Idebs's elevados; bem como as siglas D4, D5 e D6, referem-se aos sujeitos das escolas com Ideb's baixo. O mesmo é válido para as siglas P1, P2 e P3 (professores vinculados as escolas com índices melhores) e P4, P5 e P6 (professores vinculados às escolas com Idebs's críticos). A coordenação pedagógica também segue a mesma lógica para fins de identificação das entrevistas

## 6 APONTAMENTOS DOS SUJEITOS DA PRÁXIS: DO DITO AO FEITO

*Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo (Foucault).*

O capítulo se propõe a apresentar os “achados” da pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Mossoró/RN. Os dados observados foram analisados com base nos aportes teóricos abordados em todo o texto, desde a concepção de Estado que fundamenta os escritos deste até a análise do discurso foucaultiana, utilizada para compreensão dos discursos que a investigação se debruçou.

O propósito geral desta pesquisa é compreender a relação que os sujeitos envolvidos no ato educativo estabelecem entre qualidade da educação, numa perspectiva socialmente referenciada, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb, trabalhado nas escolas públicas de Mossoró.

### 6.1 Concepções Sobre Qualidade da Educação e Ideb no Município de Mossoró/RN

Considerando os documentos estudados, os questionários aplicados e as entrevistas realizadas, bem como a análise destes instrumentos sob a ótica do Ciclo de Política de Stephen Ball e Richard Bowe, e da análise do discurso/AD foucaultiana, observa-se nas vozes dos sujeitos partícipes da pesquisa, quais são as “noções” sobre qualidade da educação e sua relação com o Ideb no município de Mossoró/RN.

Sobre a educação de qualidade, considerando questionário aplicado com 57 (cinquenta e sete) sujeitos envolvidos na pesquisa (ver tabela abaixo), revelou que 93% destes definem que é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático-pedagógicas, de forma que ele aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no seu cotidiano. Para 0,1%, trata-se daquela em que todos os pontos voltados para a educação sejam contemplados: espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e gestores. 6,9% apontaram ser aquela que propicia condições dos alunos de boa gestão financeira,

administrativa e pedagógica, bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares e da comunidade (ver tabela 3).

Tabela 3 – Sujeitos Partícipes da Pesquisa

SUJEITOS	QUANTIDADE	TOTAL
Professores	45	57
Coordenadores	06	
Diretores	06	

Fonte: dados da pesquisa de doutoramento realizada em 2016

Tabela 4 – Noção de Qualidade da Educação.

NOÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	
ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<p><b>93%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.</p> <p><b>0,1%</b> = é aquela em que todos os pontos voltados para educação sejam contemplados: espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e condições de trabalho dos professores e gestores.</p> <p><b>6,9%</b> = é aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares da comunidade.</p>

Veja-se as seguintes falas de uma professora e diretoras entrevistadas, ao serem questionadas sobre o que seria uma escola de qualidade:

Uma educação tem qualidade se os alunos da escola aprendem. Aprende não só os conteúdos, mas a ser gente.

Se envolver nas práticas sociais de forma humana e solidária (P6).

É aquela que promove um equilíbrio entre cognição e emoção no processo ensino-aprendizagem (D3).

Na minha visão, qualidade na educação seria onde todos os pontos fossem atingidos, que a criança estude em um local que dê prazer de ficar nesse local, com uma infraestrutura boa, com tudo colocado em seus devidos lugares, espaços bem organizados; e outro ponto seria a parte pedagógica, professores com formação exata e que essas crianças, a partir daí, pudessem aprender e saber usar aquilo que eles aprendem, não só receber o conteúdo, mas que também eles saibam usar esse conteúdo que estão recebendo em sala de aula (...) (D6).

Uma educação de qualidade, para mim, é a que envolve todos os segmentos da escola, é a parte pedagógica, enfim, todos que se envolvem na educação (...) eu vejo assim, que dentro desse processo, a gente só tem sucesso onde todos se engajam e pensam em um único objetivo, ou seja, o resultado daquilo que foi proposto pedagogicamente (...) (D3).

Para mim, educação de qualidade é aquela que o aluno chega na escola e se sente bem, com os professores preparados, com materiais didáticos chamativos, uma escola limpa, um lanche gostoso, assim o aluno vai ter mais vontade de estudar, interesse, porque tem algo que chama a atenção dele. Então eu acho que uma educação de qualidade é aquela educação em que todos os membros da escola trabalham juntos, com o mesmo objetivo: melhorar o aprendizado dos alunos (D4).

Embora três sujeitos tenham focado nos seus enunciados, prioritariamente, a ênfase no discurso da qualidade intimamente ligada ao pedagógico e à estrutura da escola, isto é, à condição material de existência da instituição educativa, aparece um discurso do D2<sup>74</sup> revelando concepções de qualidade na educação vinculada a aspectos políticos e sociais da formação dos alunos, discurso também compartilhado com a coordenadora pedagógica de uma das escolas investigadas.

Qualidade na educação é quando esta vem a contribuir e preencher anseios das camadas populares, ou seja, facilita o

---

<sup>74</sup>As dirigentes de D1, D2 e D3, correspondem as escolas com Ideb's mais elevados. As dirigentes D4, D5 e D6 as dirigentes com Ideb's defasados.

acesso à cidadania. É resguardar direitos e obrigações, é uma educação que possa melhorar o convívio no dia a dia das pessoas em sociedade (D2).

Qualidade na educação é a que propicia ao sujeito a construção dos seus próprios conhecimentos, tornando-se um cidadão crítico, consciente, capaz de atuar sobre essa educação que recebeu, tendo condições de agir sobre ela, de reconhecer seus direitos e também seus deveres (C1)<sup>75</sup>.

Os ditos, de modo geral, evidenciam uma concepção de qualidade da educação mais ampla do que as restritas a mecanismos estatísticos, portanto, mais abrangente do que o discurso do Ideb veiculado pelo governo federal, através de seus documentos oficiais. O Ideb foca no desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, portanto uma escola de qualidade, considerando os documentos oficiais do governo federal, seriam as que conseguissem atingir bons resultados no Ideb. Os discursos dos sujeitos com os quais se dialogou apontam uma perspectiva de qualidade da educação para além do que possa ser mensurado pelo desempenho acadêmico dos alunos nas avaliações em larga escala.

Considerando que os sujeitos falam dos lugares que ocupam na sociedade através de suas células sociais, “o que significa que só existe discurso na medida em que há a afirmação atributiva entre duas coisas, ou seja, quando se diz que ‘isto ou aquilo’” (FOUCAULT, 2007, p. 131), pode-se dizer que os atributos dados pelos sujeitos ao significado do que pode definir qualidade na educação, parte dos sentidos carregados por estes na história de sua relação com o lugar que ocupa na educação, e mais particularmente, na escola.

Assim, para os professores e gestores<sup>76</sup>, sopesando os enunciados postos, as condições do ensino, em geral, são fundamentais: desde a construção do projeto pedagógico, a prática educativa; bem como as condições físicas e estruturais das instituições educativas, para a fundamentação da construção da “noção” de uma concepção de qualidade da educação. Estes dizeres coadunam com a posição de Cabral

---

<sup>75</sup>A mesma lógica de identificação dos diretores fora considerada para identificação dos coordenadores: do C1, C2 e C3, correspondem as escolas com IDEB's elevados. As coordenadoras C4, C5, C6, correspondem as coordenadoras das escolas com IDEB's defasados.

<sup>76</sup>Lembrando que o termo gestor é utilizado aqui como sinônimo de diretor.

Neto (2011), Camargo *et all* (2005), Dourado (2007), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Oliveira (2009), Oliveira e Araújo (2005), e Sousa (2009b).

A definição de padrões de qualidade, no entender de Oliveira e Araújo (2005), por exemplo, deve envolver não só a definição de insumos, mas também de processos e, para isso, é preciso articular padrões de qualidade as políticas de financiamento e avaliação da educação. Observe:

não é suficiente que a escola transmita conhecimentos, devendo também estimular o desenvolvimento de um conjunto de disposição e atitudes, que não são novas, mas que apenas eram atingidas pelos melhores. Assim, o domínio operacional de várias línguas e linguagens são indispensáveis para todos, bem como um conjunto de capacidades que podemos considerar de ordem superior: saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a um fim ou a uma tarefa, ser capaz de se distanciar dos seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e das crenças, conservando, no entanto uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar, etc (HUTMACHER, 1999, p. 47-48).

O enunciado carrega uma afirmativa de que a escola, além da função de transmitir conhecimentos, deve contemplar a formação de indivíduos para a vida em sociedade, ou seja, a escola tem parcela essencial na formação do cidadão crítico e participativo, conforme posto no enunciado anterior pela D2 e C1. Por isso, além de oferecer estrutura física, material e financeira condizente com suas atribuições, é fundamental que a formação docente e as concepções políticas e sociais predominantes na escola, sejam voltadas para os objetivos de formação mais ampla dos seus estudantes.

Os sujeitos das escolas municipais evidenciaram também que para a melhoria da qualidade do ensino no sistema municipal de educação alguns fatores seriam essenciais:

Tabela 5- Melhorar a Qualidade da Educação

<b>MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>
<b>RESPOSTAS</b>

<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>54%</b> = estrutura física e material da escola.
	<b>23%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.
	<b>09%</b> = a prática didático pedagógica
	<b>07%</b> = o ambiente educativo.
	<b>07%</b> = a participação da família na escola.

Analisa-se que a estrutura física e material da escola, considerando todos os sujeitos envolvidos na pesquisa: professores (P), coordenadores (C) e diretores (D), é característica presente como fator determinante para a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas municipais, acompanhada da formação e das condições de trabalho dos profissionais da escola. A informação evidencia que os sujeitos do sistema municipal de educação de Mossoró dão ênfase às questões de ordem material como quesito fundante para que se tenha uma educação de qualidade, em detrimento a questões mais subjetivas do ato educativo: as relações de ensino e aprendizagem, evidenciada na questão pela prática pedagógica que obteve 09% e a participação da família na escola, que acompanhado do quesito ambiente escolar, obtiveram 07% de relevância.

O Sistema Municipal de Educação de Mossoró, ponderando sua condição histórica em relação aos demais municípios do Estado do Rio Grande do Norte, é um dos que possui a melhor remuneração dos professores. Mesmo assim, a formação e as condições de trabalho dos profissionais, conforme tabela acima, foi quesito predominante nos escritos acima para o município melhorar sua qualidade do ensino. Destaca-se a baixa menção dos sujeitos ao quesito ambiente educativo e participação da família na escola, como elementos que podem melhorar a qualidade da educação ao considerarmos o universo geral dos sujeitos com os quais a pesquisa dialogou. No entanto, ao se fazer a mesma análise por segmentos: considerando só os discursos dos professores, dos coordenadores e diretores, os dizeres constroem outros significados. Ver tabela abaixo:

Tabela 6 – Melhorar a Qualidade da Educação por Segmentos

<b>MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS</b>

SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>69%</b> = estrutura física e material da escola.</p> <p><b>20%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.</p> <p><b>08%</b> = a participação da família na escola</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>50%</b> = a prática didático pedagógica</p> <p><b>50%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>50%</b> = o ambiente educativo.</p> <p><b>33%</b> = a prática didático pedagógica.</p> <p><b>17%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.</p>

É possível constatar que, na perspectiva dos coordenadores pedagógicos e diretores de escola, a prática pedagógica e o ambiente educativo são elementos essenciais para a melhoria do sistema municipal de educação. Tal assertiva pode estar relacionada com os lugares que cada sujeito ocupa na instituição educativa. Isto porque

A definição de uma formação discursiva como uma forma de repartição, ou, ainda um sistema de dispersão convida a colocar a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade no interior das formações discursivas; vem a fazer de sua unidade dividida a própria lei de sua existência (FOUCAULT, 2009, p. 33).

Neste sentido, a produção do discurso da “qualidade da educação”, no que tange a sua melhoria, pela posição que os diferentes sujeitos ocupam na instituição, também passa a assumir perspectivas diferentes, o que pode ser visto positivamente para se entender o lugar discursivo que cada acontecimento ocupa num determinado contexto.

Assim, a própria função da coordenação pedagógica e da direção, como sujeitos que devem protagonizar a coordenação dos processos educativos da escola, de organizar reuniões, manter a organização da instituição e zelar pela “ordem” do ambiente, depositam na otimização destes elementos o essencial para se dar um “up” no sistema.

Deste modo, os professores, considerando a natureza do seu labor na educação, é natural que a estrutura física e material da escola, bem como a formação e as condições de trabalho dos profissionais, ocupem, no seu discurso, posição primeira para se ter melhoria na educação. Os ditos dos professores revelam que a prática pedagógica por si só, isto é, o processo de ensino e aprendizagem protagonizado por estes, não é condição essencial para a melhoria da educação. Assim, se a educação não obtiver o sucesso desejado, é porque outros quesitos, para estes sujeitos, estão sendo abnegados pelo sistema.

Percebe-se ainda que os discursos sustentam, de certa forma, que a participação da família na escola não seria um elemento relevante para a melhoria dos processos educativos. Talvez essa questão possa ser compreendida pelo fato dos sujeitos estarem mais preocupados com os processos que podem ser controlados pelo sistema, ou seja, situações que o sistema municipal de educação possa intervir diretamente. Por isso, os discursos dos dirigentes escolares evidenciam preocupação com as ações que envolvem a gestão do ambiente escolar, a prática pedagógica e as condições de trabalho. Os coordenadores, por outro lado, além de verem a relevância da prática pedagógica, fator que deve ser por eles coordenados na instituição educativa, destacam também, a formação dos professores, elementos diretamente vinculados ao processo de ensino e aprendizagem, visto que estes lidam diretamente com os professores e alunos, considerando aspectos que interferem nesta prática. Os professores, da mesma forma, valorizam os espaço físico da escola e as condições de trabalho.

Ao observar as questões sobre o Sistema de Avaliação da Educação Municipal/SIAVE, no que concerne sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação, nota-se que o grupo dos diretores importa-se mais com a avaliação da aprendizagem do que os coordenadores. E embora os docentes trabalhem diretamente com a avaliação da aprendizagem, estes não demonstraram que essa questão seja prioritária para a melhoria da educação municipal, conforme a tabela que se segue.

Tabela 7 – SIAVE e a Melhoria da Qualidade da Educação

<b>SIAVE E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>

<b>Professores</b>	<b>87%</b> = não. <b>09%</b> = sim. <b>04%</b> = não responderam.
<b>Coordenadores</b>	<b>50%</b> = sim. <b>50%</b> = não.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim.

O segmento docente (87%) não consegue identificar aspectos do SIAVE que tenham contribuído para melhoria da qualidade do ensino nas instituições públicas municipais de Mossoró. Do contrário, estes sujeitos observam que este sistema de avaliação tem contribuído para o monitoramento do trabalho dos professores no sistema municipal de educação. Considerando o lugar desses sujeitos no discurso, pode-se compreender o porquê desta relação desconfortável dos professores com o SIAVE, haja vista que este *modus operandi* trouxe uma carga de trabalho excessiva para estes profissionais, além de não haver sido discutido e construído com eles um sentido para a implementação deste mecanismo na municipalidade. O segmento da coordenação pedagógica mostra-se dividido, pois o SIAVE é respaldado nos ditos das coordenações das instituições com elevado Ideb sob a justificativa de que o controle tem efeito positivo no trabalho docente, pois faz estes trabalharem em prol de melhores resultados. Quanto às escolas com baixos indicadores educacionais, a coordenação enfatiza, como os professores do município em sua maioria, que este meio de se avaliar a educação tem se revelado num elemento de vigilância dos profissionais e da escola, sem, contudo, propiciar uma reflexão e condições de trabalho coerentes com as exigências que o SIAVE promove. O segmento dos dirigentes tem sido coerente com a proposta da municipalidade em se construir uma gestão por responsabilização, respaldando ,através de seus discursos, as ações da municipalidade sem uma reflexão mais aprofundada, na qual aspectos do SIAVE contribuem para a melhoria da qualidade da educação local.

Nos discursos produzidos pelos dirigentes escolares sobre a qualidade da educação, no aspecto de sua melhoria, verifica-se que apenas um enunciado remonta a melhoria da qualidade da educação a fatores externos ao sistema, nas produções discursivas analisadas. Esse fato evoca atenção ao fato de que as escolas com Ideb's defasados, todas elas, estão situadas em zonas muito críticas da cidade, o que explicaria

um possível deslocamento da responsabilidade pela ausência da qualidade dos processos educativos para fatores que independeriam do sistema e da escola.

Porém, esta constatação foi feita em poucos discursos, mais predominantemente nos discursos produzidos pelos dirigentes. As dimensões das obrigações do Estado, da condição social dos estudantes e de maiores investimentos nas políticas públicas na área da educação, do emprego e de questões que melhorem a condição de vida dos sujeitos não aparecem nos discursos dos sujeitos. Nestes termos, cabe indagar se isto ocorre por haver uma auto responsabilização em referência a qualidade da educação ou à ausência de compreensão da responsabilidade do Estado com as políticas sociais, em virtude de vivenciarmos práticas ideológicas que valorizam a individualidade e a naturalização do Estado mínimo.

Hypolito (2012), alerta para o fato de que as condições de produção do trabalho docente têm sido negligenciadas quando se atribui a responsabilidade da obtenção de bom desempenho pela escola aos professores, culpabilizando-os pela situação da escola e da educação. No entanto, no entender do autor, “múltiplos aspectos referentes às condições de trabalho influenciam a prática docente, dentre eles: formação, carreira, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho; dentre outros” (p. 211). Obviamente, são fatores que certamente também interferem nas condições gerais da qualidade da educação, que não foram tratadas nos diálogos com os docentes desta pesquisa.

Ainda para Hypolito (2012), nas últimas três décadas, o modelo gerencialista que fundamenta as políticas educacionais, num estado burguês, tem atribuído aos docentes a sua culpa pelo fracasso escolar, mas não é possível buscar a qualidade da educação enquanto as condições de trabalho docente continuarem precárias.

As políticas de responsabilização exercem pressão sobre a escola para que esta obtenha desempenho sempre crescente dos estudantes, que, por sua vez, são também pressionados, aumentando a tensão entre os professores e alunos. Objetivando alcançar resultados e índices, a escola apresenta-se como uma boa instituição para a comunidade e, por conseguinte, os docentes passam a reproduzir as práticas que poderão afastar de suas salas de aula, e das escolas, os alunos com maiores dificuldades para a aprendizagem (FREITAS, 2012).

Uma das escolas de maior índice educacional no Ideb em Mossoró/RN (6.7), utiliza-se de mecanismos para selecionar seus alunos. A diretora da escola “Clarice Lispector”, diz que “alunos novatos somente são aceitos se passarem por um processo de seleção”, haja vista, que a escola tem adotado um sistema intenso de trabalho para manter a qualidade do ensino desejada. Ao ser questionada como seria esta seleção, a diretora D2 diz que seria um exame contendo questões sobre os conteúdos básicos, referentes à série/ano que o aluno(a) irá ingressar na escola. Porém, isto é difícil de ocorrer porque geralmente a escola não dispõe de vagas.

Apesar de as políticas de descentralização da educação indicarem maior autonomia escolar e docente, as políticas de avaliação têm contribuído para o desempoderamento da instituição escolar, visto que fortalece uma visão negativa em relação aos profissionais e as escolas que não obtém bons resultados nos índices educacionais. Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), reforçam que os resultados das avaliações, divulgados pela mídia, avigoram a imagem negativa do ensino público como mal formado e sem preparo. No discurso de Silva (2011a), as pressões exercidas para que se busquem melhores índices educacionais têm origem interna, ou seja, podem partir da direção da escola, dos próprios docentes, dos pais dos alunos, de outros, ou externa, quando são originadas na comunidade ou nas secretarias de educação. Contudo,

o objetivo da responsabilização deveria ser apoiar e melhorar as escolas, não uma destruição de carreiras, reputações, vidas, comunidades e instituições. (...) O terrível fracasso de uma escola representa o fracasso daqueles no encargo do distrito, não apenas das pessoas que trabalham na escola. O problema com a responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências para as crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes (RAVITCH, 2011, P. 189).

Portanto, a aplicação de provas e testes padronizados não deveria, ou melhor, não deve, ser a única medida da qualidade de uma escola. Por isto, os enunciados produzidos nacionalmente e localmente, em que o Ideb surge como o fator revelador de uma instituição de ensino com ou sem qualidade, é ausente de “verdade”, numa perspectiva

foucaultiana do termo, em aproximação com a realidade do que seja qualidade socialmente referenciada da educação.

Camargo *et al* (2006), comentam que uma escola de qualidade é constituída por “sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação” (p. 205). Não importando apenas, neste contexto, as condições objetivas de ensino apontadas nos enunciados dos dirigentes escolares sobre a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de Mossoró/RN, pois os trabalhadores em educação, quando participavam ativamente, são fundamentais para a produção de uma escola com qualidade socialmente referenciada. Diante desta afirmação, destaque-se a importância da concepção dos sujeitos sobre o que é qualidade, analisada aqui mediante a produção de diferentes discursos, e o que poderia ser feito para a melhoria da qualidade da educação.

No que concerne à relação entre a qualidade da educação e as provas e testes de avaliação em larga escala, implementados pelo governo local, os questionários e os enunciados dos sujeitos demonstram que existe uma relação ausente na maioria das vezes dos sujeitos participantes da pesquisa:

Tabela 8 – SIAVE e a Melhoria da Qualidade do Ensino Municipal

<b>SIAVE E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	
<b>RESPOSTAS</b>	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>74%</b> = não há relação <b>23%</b> = há relação <b>03%</b> = não responderam.

Para 74% dos sujeitos abordados nessa pesquisa, não há nenhuma relação entre a possível melhoria da qualidade do ensino na cidade e as políticas locais de avaliação em larga escala, a exemplo do SIAVE. Algumas das justificativas dadas foram: (i) não, porque a avaliação não é um mecanismo determinante da qualidade do ensino, visto que as pessoas aprendem de forma diferente e essa forma de avaliação não considera as

diferenças pessoais e contextuais existentes nas escolas; (ii) não, porque a avaliação deveria ocorrer durante outros momentos da vida escolar e não apenas no momento da aplicação de uma prova, que não conseguirá, por este meio, aferir a qualidade da educação; e (iii) não, porque existem outros fatores, como por exemplo, intempéries, ausência de alunos no dia da prova, e outros que interferem nos resultados obtidos nas avaliações em larga escala e que não têm relação com o conhecimento de cada aluno (esta justificativa fora dada por uma dirigente de uma instituição com baixo Ideb). Houve ainda o seguinte enunciado:

esta questão é complicada em alguns aspectos, como os alunos especiais, e quanto a verba, as escolas que vão abaixo, no Ideb, recebem uma enorme verba, já as que vão bem recebem só 50% da verba anual. Aqui em nossa cidade existem escolas que vão abaixo da média prevista só para receber esta verba. Penso que assim não é uma forma correta de avaliação (C3).

Esta coordenadora escolar é vinculada a uma escola de alto Ideb municipal. Obviamente o lugar de onde ela fala, escola que não recebe uma verba a mais por ser destaque no Ideb, expõe este ponto crítico das políticas de bonificação e responsabilização trabalhadas pelos governos federal e local, mas que poderia ser estendida a crítica à própria conduta da política de bonificação.

As justificativas dos que apontaram uma relação entre qualidade da educação, no que diz respeito a sua melhoria e as avaliações externas a escola, foi constituída unicamente pelo grupo das diretoras escolares. Os discursos foram: (i) sim, porque com a implantação do Ideb, as escolas passaram a receber verbas específicas e têm condições de investir para melhorar a qualidade da educação, principalmente as instituições que têm baixas médias; (ii) sim, porque com a cobrança de resultados as escolas procuram melhorar as condições de oferta do ensino; e (iii) sim, porque os pais cobram mais das escolas ou deixam de matricular os filhos em escolas com baixo desempenho.

Observa-se uma aproximação dos resultados da pesquisa realizada por Silva (2012), nos quais dos sujeitos abordados que não acreditam que o Ideb demonstre a aprendizagem dos alunos, alguns questionam a validade do próprio exame, pois dizem não ser possível avaliar a aprendizagem/rendimento dos alunos e a qualidade da educação apenas por meio de uma prova escrita. Houve, também, os que discutiram a forma de

composição do Ideb, pois, ao considerar as taxas de evasão e de reprovação, se afastam do foco no desempenho obtido pelos alunos na Prova Brasil. E, ainda, foram mencionados os problemas de aplicação da Prova Brasil, como respostas aos alunos e existência dos alunos com deficiências, que podem ser de baixo aproveitamento e comprometer os resultados da escola.

Se analisarmos separadamente os resultados por segmentos observaremos que 88% dos professores afirmam não haver relação entre a melhoria da qualidade da educação e as avaliações em larga escala implementado pelo SIAVE/Mossoró/RN; apenas 12% dos professores dizem haver alguma relação. No segmento da coordenação pedagógica das escolas 67% afirmam haver relação e apenas 33% dizem não possuir relação. No segmento das dirigentes municipais é 100% de afirmação sobre a relação positiva entre o SIAVE e melhoria da educação nos espaços escolares. Estes percentuais demonstram que os diretores, em sua totalidade, e os coordenadores, em sua maioria, valorizam mais as avaliações externas, possivelmente por estarem mais próximos, nas suas condições objetivas de existência no sistema municipal de educação de Mossoró, ao governo local. Já o grupo de professores foi o que menos pontuou a questão no sentido de não haver relação entre uma coisa e outra, talvez pelos mesmos motivos da equipe gestora dizer que há sim uma relação. São as condições de produção dos discursos dos sujeitos, no processo educativo, que os permite enxergar os mesmos fatos sociais em perspectivas diferenciadas, e aproximando ou não de determinadas verdades socialmente construídas.

Nos três segmentos de sujeitos, dentre os quais informaram haver relação entre o SIAVE e a melhoria dos processos educativos na escola, as justificativas predominantes foi a que envolve aspectos financeiros, principalmente para as escolas de baixo Ideb. Essa similaridade também foi constatada pelos grupos ao justificarem a não concordância com a relação, pois predominou a concepção de que as pessoas são diferentes e aprendem de formas diferentes, e esse modelo de avaliação não considera as especificidades de forma também diferente.

No entanto, é interessante ponderar que, ao justificar as respostas negativas, os professores assinalaram, em segundo lugar, que a avaliação não deveria ocorrer apenas no momento da aplicação da prova, por não ser possível, desse modo, aferir a qualidade da educação. O grupo dos coordenadores, por outro lado, apresentou como segunda

alternativa os fatores que interferem nos resultados obtidos e que não têm nenhuma relação com o conhecimento dos alunos, como, por exemplo, intempéries, ausência de alunos no dia da aplicação da prova, dentre outros. Trata-se de uma visão que se contrapõe a questões mais próximas das relações didático e pedagógico dos docentes.

Uma coordenadora de uma escola de Ideb elevado afirmou:

não é realmente aferida a qualidade de ensino daquela instituição, (...) teria que se achar uma forma de avaliar mais momentos, e não só simplesmente dar uma prova (. ), teria que vir, observar a escola, ver o que acontece, não digo diariamente, mas bimestralmente ao menos, ou semestralmente, par ter esses e mais momentos e outras formas de se avaliar também, porque a gente, como educador, sabe que nem sempre a criança vai bem e uma prova escrita, mas em um prova oral ela pode ser excelente (. ). Então, simplesmente dar uma prova e falar “essa escola é boa, essa é ruim”, eu não concordo muito (. ) (C2).

Essa resposta corrobora com o estudo de Andrews e Vries (2012), que afirmam que os valores obtidos no Ideb estão sujeitos a flutuações temporárias, pois além da variação amostral, existem outras fontes de variação que podem gerar alterações no desempenho de toda a escola, como o barulho e intempéries, por exemplo. Considerando o número de escolas por município, há casos em que uma flutuação temporária em apenas uma escola pode afetar o Ideb obtido pelo município, de um modo geral.

Os instrumentos de avaliação implementados pelo governo federal e local, segundo os enunciados produzidos pelos docentes, têm falhas, veja a afirmativa de P4:

Não dá pra você pegar um segmento de uma escola e avaliar de forma global, porque as pessoas aprendem de formas diferentes, têm suas dificuldades na aprendizagem, e esse momento, da avaliação, por si só “a avaliação” já é um requisito de questionamento: vai depender muito do dia, da emoção da pessoa, do processo de aprendizagem diferente. Então esse mecanismo tem que considerar e levar em conta os aspectos de cada indivíduo (P4).

A professora afirmou que a escola deve buscar a qualidade e não a quantidade, e se é trabalhado com os alunos aquilo que é proposto, eles estudam porque sabem que vão

fazer uma prova. Como durante todo o período eles se preparam para isso, estarão aptos a fazer um teste e provar que aprenderam o que predominou em sua vivência escolar. O enunciado expõe a fragilidade do processo das avaliações em larga escala, observada pelo segmento docente em sua maioria, principalmente quando esta é associada ao discurso de mecanismo de melhoria na qualidade dos processos educativos da escola. A docente P3 complementa a opinião de P1, quando produz o discurso de que, independentemente do que o governo cria,

o governo coloca isso como meio de ver como está o ensino dessas crianças, só que o ensino já está defasado, não por causa dessas coisas (...), e sim por questões de estrutura familiar abalada, escolas em péssimas condições de uso, dentre outras coisas. Então eu acho que não tem nada a ver com os meninos estarem mal por causa disso [da baixa qualidade do ensino] ( P3).

A docente P3 expõe em sua análise discursiva sobre a escola, o que havia posto anteriormente no questionário sobre a questão em evidência. Tanto para as escolas com Ideb's elevados quanto para as instituições com baixo Ideb's (ver tabelas abaixo), no que concerne ao segmento docente, a relação da melhoria da qualidade do ensino pela via das avaliações em larga escala, não é observada como instrumento potencializador da melhoria dos processos educativos.

Tabela 9 - Contribuição do SIAVE para a Melhoria da Qualidade da Educação: escolas com Ideb's elevados

<b>SIAVE E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB'S ELEVADOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<b>88%</b> = não. <b>12%</b> = sim.
<b>Coordenadores</b>	<b>67%</b> = sim. <b>33%</b> = não.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim.

Tabela 10 - Contribuição do SIAVE para a Melhoria da Qualidade da Educação: escolas com baixo Ideb's

<b>SIAVE E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<b>85%</b> = não. <b>05%</b> = sim.
<b>Coordenadores</b>	<b>02%</b> = não responderam.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim.

Observa-se que no contexto da prática discursiva “qualidade da educação”, as professoras do sistema municipal de educação de Mossoró/RN, quer sejam das escolas com Ideb's elevados ou defasados, corroboram do enunciado de que as avaliações externas, a exemplo do Sistema do SIAVE, não têm influência na melhoria da educação municipal. Os ditos da docente P3 são contributivos para a compreensão de que o elemento fundante para a melhoria da qualidade da educação, apontado anteriormente por este segmento escolar, é a melhoria da infraestrutura física e material da escola. E, reitera-se o já dito neste texto em outro lugar, as escolas de bons Ideb's em Mossoró não possuem uma condição material de existência precária, considerando-se as escolas públicas do país.

Dentre os sujeitos entrevistados, os que assumem a função de dirigentes escolares foram os que mais afirmaram em seus discursos a relação próxima entre as avaliações em larga escala e a melhoria dos processos educativos. No entender das diretoras, de certa forma, pode existir relação entre as provas e testes de avaliação e a qualidade da educação, porque as provas “vêm para verificar se aquelas expectativas propostas foram alcançadas” (D3). Por outro lado, a resposta aproxima-se do segmento da fala de alguns coordenadores pedagógicos ao afirmarem que existe a possibilidade de o aluno conseguir se sair bem na avaliação e não ter a qualidade da educação que se deseja, o que, na opinião das diretoras, “as vezes não depende muito do profissional envolvido no trabalho”.

Contudo, na dispersão discursiva dos fatos, revela-se que a maioria das professoras e algumas coordenadoras pedagógicas não veem relação entre a qualidade da

educação e os resultados escolares divulgados pelos índices, pois, supostamente, as ações governamentais ensejam produzir qualidade, como mostram as narrativas dos documentos que criam e justificam esses exames e índices, mas não é o que os sujeitos da *práxis* educativa percebem. Os enunciados expressam, em boa medida, que as políticas e ações definidas centralmente dialogam precariamente com os discursos dos sujeitos locais ou não chegam efetivamente ao chão da escola e ao fazer docente. Assim,

coincide com as principais críticas apresentadas pela produção da área da educação às políticas de avaliação em curso (SILVA, 2010; ADRIÃO E GARCIA, 2009; SOUZA, 2009): ênfase nos dados quantitativos, estímulo à competição entre as unidades escolares, exposição de oferta do ensino, responsabilização dos professores pelos baixos resultados, entre outros. Esse dado revela que vários profissionais, sobretudo docentes, percebem vários limites dessa proposta de avaliação da educação implantada no país (SILVA, 2012, P. 8-9).

As críticas às atuais políticas de avaliação e a publicização de seus resultados através dos índices gerados baseiam-se no fato de que esta sistemática se embasa em um campo de produção discursiva gerencial, segundo Cabral Neto (2011), no qual a lógica para aferir a qualidade da educação se centra na eficácia do processo, com instrumentos pré-determinados, padronizados e formulados desconectados das especificidades dos contextos educacionais. A qualidade, portanto, “passa a ser medida por indicadores como: taxas de retenção e de promoção, comparação internacional dos resultados escolares, supervalorização da competitividade e da produtividade” (CABRAL NETO, 2011, P. 273).

Os valores prioritários nesse *modus operandi* de compreender a qualidade da educação são a eficiência e a eficácia. Conforme Cabral Neto (2011), não se pode alcançar padrões mínimos de qualidade para o país apenas por meio de taxas, avaliações e índices, pois é preciso considerar a realidade educacional e pensar estratégias para evitar que os fortes fiquem melhores ainda, e que os fracos permaneçam na situação de fragilidade. “A avaliação e a qualidade da educação devem ser, portanto, concebidas em pressupostos democráticos, definidos tendo como referência a qualidade social e a avaliação emancipatória” (p. 275).

Percebe-se, mediante os enunciados com os quais se dialogou, considerando o campo discursivo da educação e o trajeto temático em questão, qual seja a qualidade da educação, que os sujeitos da pesquisa compreendem, considerando estes como seres produzidos historicamente pelo contexto ao qual estão imersos, que os testes e as avaliações em larga escala, que resultam na produção de índices educacionais, a exemplo do Ideb, tentam verificar a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas do Brasil, mas os resultados gerados são limitados a determinados conteúdos.

Portanto, não há instrumentos, considerando o contexto atual da política de avaliação em curso no país, que possam atestar as reais condições em que o aprendizado ocorre; e, ainda, se realmente bons ou baixos resultados obtidos no Ideb são provenientes da apreensão do conteúdo avaliado. Os sujeitos destacaram que outros fatores interferem na qualidade da educação, e, por conseguinte, deveriam ser avaliados para que se possa afirmar se a escola possui condições de ofertar um ensino com qualidade. Depreende-se, pois, que os índices obtidos podem até apresentar um diagnóstico da realidade das escolas do país, mas são insuficientes para que se classifique a qualidade da educação em boa, insatisfatória ou ruim.

A realidade aqui analisada coaduna com a opinião de Souza (2009a) ao afirmar que a ideia de qualidade veiculada pelos discursos oficiais do governo se limita à verificação do desempenho do aluno, sem que se observem as condições intra e extraescolares. Neste sentido, a relação entre avaliação e implementação de medidas que visam a melhoria da qualidade do ensino por um determinado sistema, ainda não se constitui realidade em Mossoró, e quiçá no Brasil. A utilização de resultados obtidos pelos alunos nas provas limita-se a informar aos formuladores e implementadores de políticas educacionais o rendimento obtido nas escolas.

## **6.2 Fatores Intervenientes na Qualidade da Educação Municipal das Escolas com IDEB's Elevados e Baixos**

Considerando o contexto da produção da pesquisa de campo, os sujeitos expressaram seus discursos sobre os elementos que interferem na qualidade da educação municipal das escolas públicas de Mossoró/RN, tanto na perspectiva dos sujeitos escolares pertencentes às escolas com Ideb's elevados, quanto na perspectiva discursiva dos sujeitos das escolas com Ideb's baixos, conforme identificação a seguir:

Tabela 11 – Escolas Municipais de Mossoró/RN: Ideb's observado no ano de 2015

<b>ESCOLAS MUNICIPAIS DE MOSSORÓ/RN</b>	
<b>Ideb's observado/ano 2015</b>	
<b>Escolas com IDEB's Elevados</b>	<b>Escolas com IDEB's Baixos</b>
Escola M. Clarice Lispector = <b>6.8</b>	Escola M. Carolina de Jesus = <b>3.7</b>
Escola M. Adélia Prado = <b>6.7</b>	Escola M. Cecília Meireles = <b>4.0</b>
Escola M. Ana Maria Machado = <b>6.6</b>	Escola M. Cora Coralina = <b>4.2</b>

Primeiramente, é notório que a municipalidade em questão apresenta um cenário confortável, no que concerne ao indicador do Ideb, em decorrência do cenário geral do Estado do Rio Grande do Norte. Considerando as escolas com Ideb's defasados, por exemplo, verifica-se que somente uma destas escolas possui indicador abaixo da média quatro ponto zero (4.0). No que se refere às escolas com indicadores elevados, todas estão acima do calculado para o país atingir no ano de 2022.

Ao dialogarmos com as escolas sobre os fatores que interferem na produção dos resultados escolares, e, por conseguinte, no índice do Ideb destas instituições, observou-se que o discurso dos sujeitos sempre recorria ao fato de o sistema municipal de avaliação de Mossoró haver implantado o SIAVE como justificativa de elevação de qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. Eles afirmavam que, além das avaliações externas feitas pelo governo federal, a Secretaria Municipal de Educação adota um sistema próprio de avaliação e que este sistema, no entanto, interferia mais negativamente do que positivamente nos processos educativos desenvolvidos na escola.

As justificativas apresentadas são em proporções semelhantes pelos três segmentos pesquisados: professoras, coordenadoras e diretoras escolares:

Acho que a implantação desse sistema de avaliação foi ruim para a escola porque trouxe muito mais trabalho para nós professoras (P4).

Não melhora em nada as práticas educativas, só reforça a repetição das práticas dos testes (C5).

Tem seu lado positivo e negativo. Mas o mais reforçado pelos meus professores é porque é muita burocracia para se preencher, parar toda a escola para trabalhar os alunos para as avaliações da Prova Brasil, por exemplo (D4).

Os discursos acima são de uma professora, uma coordenadora e uma diretora vinculadas às escolas com baixos Ideb's. Elas acreditam que o SIAVE é um reforçador da burocracia na escola e funciona como “preparação” dos alunos para a testagem. Portanto, embora saibamos que esse sistema adotado influencie nos resultados obtidos pelas escolas públicas de Mossoró/RN por elas prepararem os alunos para a realização de exames e simulados e por complementarem os conteúdos que são avaliados nas provas de língua portuguesa e matemática, não é “aceito” pelos sujeitos da práxis.

As escolas bem avaliadas no Ideb também corroboram com a mesma perspectiva discursiva:

Aqui na escola Clarice Lispector, temos a melhor nota do Ideb, mas esse sistema do SIAVE não tem nada a ver com isso. Não acho que a Secretaria Municipal acertou em implantar esta política. Só nos trouxe trabalho e impede de melhorarmos ainda mais a formação humana dos nossos alunos, pois nos falta tempo (P1).

Acredito que o SIAVE contribui para a melhoria do Ideb, mas não é fator determinante para a qualidade da educação, pois qualidade na educação é mais do que o Ideb (C2).

O SIAVE é bom, mas só funciona mesmo para as testagens, para a qualidade da educação, é preciso mais abertura de tempo para nossos profissionais melhorarem o pedagógico da escola (D2).

Os ditos acima são contextualizados com o lugar que cada um dos sujeitos, ocupa na instituição escolar. Interessante observar que, tanto do ponto de vista das escolas com melhores índices e das escolas com índices baixos para o sistema de Mossoró, os entrevistados não valorizam o sistema de avaliação implantado pela gestão municipal. Os discursos construídos revelam que estes enxergam o SIAVE como instrumentalizador e com fins exclusivos para “preparar” os alunos para a testagem dos exames da Prova Brasil, por exemplo. Veja-se que a D2 afirma categoricamente que o SIAVE não é

pedagógico. E este “não é pedagógico” é percebido pelo *modus operandi* racionalizador como a gestão municipal trabalha com este mecanismo diante as escolas pertencentes ao sistema.

Dentre os discursos produzidos no campo do trajeto temático qualidade da educação e considerando os fatores intervenientes, o SIAVE é avaliado como elemento que interfere negativamente no processo. Veja:

na minha visão cai no mesmo erro do governo federal, é simplesmente uma prova. O município poderia ter uma avaliação com qualidade. Na primeira fase a gente tem os cadernos de diagnóstico, que acompanham esses meninos mensalmente. É uma forma mais completa de se avaliar, eu achei interessante, mas por outro lado sobrecarrega demais um professor, porque é tudo para ele fazer (...). É interessante, mas o peso que traz para o professor é muito grande, daí cai naquilo que falei. Já pensou? Ele tem duas turmas e trabalha em uma turma de manhã e outra a tarde, a média das nossas turmas é de 35 a 40 alunos, ou seja, são 80 alunos por mês para eles escreverem (...). Então, assim, eu vejo que sobrecarrega demais, e se esse professor ganhasse salário maior e fosse obrigado a trabalhar com uma turma só e uma turma menor, eu tenho a certeza que até o rendimento da turma seria melhor, e a vida desse profissional seria melhor também (...). Sempre teve essa questão do diagnóstico, mas é mais exigido nas séries iniciais do ensino fundamental (D1).

Essa diretora faz referência às precárias condições de trabalho e remuneração docente, contrapondo-se à opinião da maioria dos sujeitos dessa pesquisa, conforme observado nos descritos anteriores, que valorizam mais os aspectos das condições de infraestrutura física e material da escola. Também traz uma proposta concreta para a política educacional de Mossoró e do país para melhorar a qualidade da educação, qual seja, redução dos números de alunos por turma, melhoria salarial, o que garantiria a dedicação exclusiva dos profissionais a uma única instituição de ensino. Interessante pontuar que, apesar das condições salariais dos professores e das condições de desempenho da sua função serem elementos essenciais, poucos professores, diretores e coordenadores pedagógicos se referiram a esta realidade em seus enunciados, como fatores necessários para a melhoria da qualidade da educação ofertada. Observe os ditos de Oliveira e Vieira (2012) sobre esta questão abordada pela dirigente escolar:

O excessivo número de alunos por turma e as práticas impostas por uma organização e gestão mais coletiva do trabalho, que pressupõe a discussão com os pares e o acompanhamento individual do aluno, conduz à deterioração das condições de trabalho e tem sido fonte, muitas vezes, de sofrimento físico e mental dos docentes (p. 179).

As autoras ressaltam que a gestão dos sistemas educativos tem exercido controle por meio de formas cada vez mais sutis, tais como os pacotes educacionais (novas tecnologias, livros didáticos, dentre outros) e supervisão do tempo de trabalho (estabelecimento de calendários e horários). O docente então se vê pressionado pelo controle interno, exercido pela direção da escola e pela coordenação pedagógica, bem como pelo controle externo, proveniente da comunidade geral e dos pais dos alunos. Esses mecanismos de controle são utilizados como critérios para avaliação do desempenho individual e institucional de muitos profissionais nas escolas brasileiras, Mossoró/RN, através da Política de Responsabilidade Educacional, é um exemplo dessa prática.

Silva (2011a) afirma que, diante da utilização dos resultados das avaliações para responsabilização de docentes e gestores, os sistemas municipais e estaduais de ensino, em vários estados e municípios brasileiros, estão adotando sistemas próprios de avaliação, como o SIAVE, “com a instituição de instrumentos de avaliação de conhecimentos e desempenho também dos professores” (p. 325), em muitos casos com punição ou premiação, de acordo com os resultados obtidos nos exames externos. Mais uma vez, o município de Mossoró/RN pode ser citado como referência de práticas de *accountability*, nos termos expostos na Lei de Responsabilidade Educacional, tratada no Capítulo II.

Esse tipo de testagem, no entender de Ravich (2011), apresenta algumas consequências, como, por exemplo, os professores dispenderem mais tempo preparando os estudantes para realização dos testes padronizados, o que interfere no desenvolvimento do currículo, ou seja, as matérias curriculares são deixadas de lado para que se tenha mais tempo na preparação para os testes. A autora comenta que os escores obtidos nos testes se tornam uma obsessão, e os conteúdos avaliados nas testagem oficiais são supervalorizados em detrimento dos outros que deveriam ser abordados para uma ampla formação humana e social dos indivíduos escolares.

Bonamino e Souza (2012) alertam para os riscos de ensinar para a realização de testes,

que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação dos estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (p. 383-384).

Portanto, existe mais de um lado da avaliação, seja em larga escala, seja realizada internamente. Faz-se preciso olhar com cuidado a reprodução de testes preparatórios (os pseudos-simulados), pois eles podem limitar a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos a determinados conteúdos, relegando a segundo plano o universo do currículo escolar que deve ser contemplado nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre o fator interveniente do Ideb como elemento possibilitador da melhoria da qualidade da educação em Mossoró/RN, a maioria das professoras 48% afirmaram que sim, considerando as escolas de Ideb elevados; e 65% afirmaram que não, considerando as escolas de Ideb's baixos. No segmento dos coordenadores 67% afirmaram que sim, estes vinculados às escolas de Ideb elevado; e 100% pertencentes às escolas de Ideb baixo disse que não. No concernente ao segmento das diretoras o total de 100% das escolas com Ideb elevado afirmaram que sim; e 67% das escolas de baixo Ideb, afirmaram que não (ver tabela abaixo).

Tabela 12 – O Ideb e sua Contribuição para Melhoria da Educação: escola Ideb's elevados

<b>O IDEB CONTRIBUI PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO</b>
<b>ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS</b>

SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>48%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p> <p><b>32%</b> = não, porque o investimento financeiro é feito apenas nas escolas que têm dificuldades para atingir as metas previstas, enquanto as escolas que têm média boa continuam sem recursos para melhorar.</p> <p><b>16%</b> = não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade.</p> <p><b>04%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>67%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p> <p><b>33%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>100%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação</p>

Tabela 13 – O Ideb e sua Contribuição para Melhoria da Educação: escola Ideb's baixos

<b>O IDEB CONTRIBUI PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS</b>	
SUJEITO	RESPOSTAS

<b>Professores</b>	<p><b>65%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida...</p> <p><b>25%</b> = não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade.</p> <p><b>05%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p> <p><b>05%</b> = não responderam.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>100%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>67%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p> <p><b>33%</b> = não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade.</p>

Os discursos estão posicionados conforme os contextos históricos da condição de suas vivências pelos indivíduos. Ou seja, nas escolas de Ideb's elevados, em todos os segmentos, é possível perceber que os sujeitos afirmam que o Ideb melhorou sim a qualidade da educação, diferenciando, portanto, a justificativa para as afirmativas, por função ocupada pelos sujeitos na escola. O mesmo ocorrendo para a negação dessa contribuição, considerando a realidade das escolas com baixos índices educacionais, na perspectiva do indicador do Ideb.

O interessante é que nas escolas de baixo Ideb, todas as justificativas, sejam o segmento das professoras, coordenadoras ou diretoras, que assinalaram para a não contribuição deste indicador na melhoria dos processos educativos da escola, apontaram como quesito o fato deste não considerar outros mecanismos que precisam ser melhorados na escola, além daquilo que o Ideb se propõe a fazer, qual seja, averiguar a proficiência em língua portuguesa e matemática e fluxo escolar, por exemplo. Os sujeitos escolares das escolas com Ideb's elevados que também sinalizaram o "não" contributo deste indicador para a melhoria da qualidade da educação, focaram suas justificativas na

ausência deste indicador em considerar outros elementos para aferição de sua nota. Portanto, existe uma “vontade” na construção discursiva dos sujeitos da práxis da educação básica de Mossoró/RN, sobre os indicadores em educação, que estes considerem outros elementos inerentes ao ato educativo que estejam para além da medição de proficiência em áreas específicas e fluxo escolar.

Outros enunciados produzidos pelos entrevistados versam sobre a contribuição do Ideb para melhorar a qualidade do ensino ser parcial, porque “nem todas as escolas participam das reuniões<sup>77</sup> para debater esse assunto ou até mesmo não sabem se vêm verbas extras para melhorar o desempenho” (P4). Ou seja, mesmo o Sistema Municipal de Educação de Mossoró, construindo uma política própria de avaliação e de trabalho para melhoria do indicador do Ideb, os sujeitos da *práxis* afirmam existir profissionais que estão alheios a este processo. Outras vozes revelam que

hoje, o aluno precisa de nota e também de valor moral, porque só um dos dois não terá sucesso no meio em que vive, podendo desencadear comportamentos agressivos e negativos (P3).

Nossa escola recebeu verba diferenciada para melhorar o Ideb, e acho que melhoramos porque progredimos no índice, mesmo que não seja o desejado. Mas veja, somos de uma escola perto de uma boca de favela (P5).

Os “ditos” das pessoas entrevistadas revelam a valorização dos aspectos relacionados a investimentos financeiros (P5), como elemento importante a melhoria do indicador da escola, embora não mencione que esta elevação do indicador tenha ou não a ver com o seu conceito do que seja qualidade da educação. A professora P5 também relatou em sua narrativa que o incentivo financeiro obtido resultou positivamente, visto que viabilizou a criação de novos projetos na escola, bem como oportunizou o acompanhamento dos alunos em atividades extraclasse, conforme relatos que se pode presenciar quando da observação nas escolas. Contudo, é necessário ressaltar que apenas o aumento de verbas recebidas não é suficiente para garantir a melhoria de índices, pois considera-se que outros elementos interferem na educação ofertada, conforme já apontado anteriormente.

---

<sup>77</sup>Compreende-se que o sujeito, uma professora de escola com Ideb defasado, está referindo-se as reuniões pedagógicas da escola que visam discutir os processos de avaliação e resultados das escolas municipais.

Nem sempre os insumos recebidos pelas instituições com baixo Ideb's, por exemplo, podem ser responsáveis, sozinhos, pelo bom ou mau rendimento dos alunos na escola. Faria (2010), desenvolveu pesquisa relacionada à política de financiamento da educação em municípios brasileiros e o Ideb, que demonstrou a existência de heterogeneidade de recursos entre as escolas, afetando o desempenho do aluno. Esse estudo sobre mecanismos de financiamento da educação básica reitera a especificidade de um sistema educacional que funciona mediante a vinculação de recurso, ou seja, sob a influência de verbas, transferências e fundos. Conforme a autora, foi discutido se os municípios que obtêm maiores recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino/MDE apresentam melhores resultados no Ideb. A pesquisa constatou

inexistir relação direta entre capacidade de atendimento dos Municípios (...) e desempenho educacional, coerente com a literatura a respeito. Entretanto, observou-se também a associação moderada entre esses indicadores e o desempenho educacional. O estudo conclui pela importância de maior aporte de recursos para a Educação Básica Pública nos Municípios. Porém, o modo de regulação institucional deve favorecer medidas redistributivas e focalizadas com menor Capacidade de Atendimento (FARIA, 2010, p. 359).

A pesquisa permite depreender que os recursos financeiros são importantes para a melhoria do rendimento escolar, pois interferem nas condições de oferta do ensino, o que não significa que o financiamento esteja diretamente vinculado aos resultados obtidos pelas escolas em testes de larga escala, o que, por conseguinte, resulta no Ideb.

Vale acrescentar que as entrevistas trazem dados diferentes dos questionários, mas que reforçam o apontado pelo segmento dos sujeitos que ocupam cargos de gestão, isto é, para as diretoras de escola e coordenadoras das escolas com Ideb's elevados, este indicador trouxe melhorias, retornando a questão do Ideb e sua relação com a qualidade da educação. E, se formos analisar os discursos destes sujeitos, observar-se-á que os dados apresentados trazem interditos diferenciados que justificam suas afirmativas, quanto a influência deste indicador na melhoria do ensino da educação básica de Mossoró, no que concerne as séries iniciais do ensino fundamental.

A diretora D3 (escola de Ideb elevado) afirma na entrevista que, de certa forma, este índice contribui para a qualidade da educação, mas não na totalidade, no entanto, sua

justificativa demonstra que ela não acredita nessa influência para melhoria da qualidade da educação. Ela diz que tanto o corpo docente quanto a SME se volta muito para o Ideb na escola como razão última do ato educativo<sup>78</sup>:

mas nós sabemos que não podemos trabalhar tão somente em prol de uma avaliação, nós temos que formar o cidadão na sua formação macro. É um homem que vai exercer sua cidadania, vai ser um cidadão melhor amanhã. Agora, educar tão somente em detrimento de uma avaliação oficial, eu acho que é redundante, (...) a gente não vê com bons olhos avaliar tão somente por essa prova. Nós sabemos também que essa provinha tem suas vantagens e desvantagens, então a gente percebe que nós não podemos incorrer no erro de estar pensando que só essa prova vai melhorar a qualidade da educação em Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. No país tem outros mecanismos que têm que ser revistos, ser melhorados . (...) Eu acho que a gente poderia equipar melhor nosso quadro da SME com psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, que atendam essas crianças, já que a escola é inclusiva. Essas crianças (especiais), no dia da avaliação oficial, não estão fazendo essa prova e nós sabemos que o ritmo delas, o desenvolvimento delas, é diferente de uma criança considerada normal, então são aspectos que trazem o índice pra baixo, e nós não podemos colocar (...) como se todo mundo aprendesse da mesma forma (...) (D3).

O enunciado evidencia dois pontos interessantes ao debate e que necessitam ser destacados: a pertinência de constituição de uma equipe multidisciplinar que efetivamente atenda aos alunos da escola e a exclusão dos alunos especiais da realização dos exames oficiais. No entender de D3, apesar da SME contar com profissionais na maioria das áreas de atendimento aos alunos (fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, por exemplo), eles não são em número suficiente para dar assistência a todas as instituições educativas pertencentes ao sistema municipal de educação, ou pelo menos aos alunos que têm maior necessidade desses serviços, o que interfere no bom andamento das atividades, sobretudo das escolas ditas inclusivas, que precisam desses profissionais para fazer acompanhamento das crianças matriculadas com graus de especialidades mais

---

<sup>78</sup>A diretora D3 parece utilizar o Ideb como sinônimo da avaliação que é aplicada, a Prova Brasil, e que faz parte do cálculo para chegar o resultado final do Ideb. Embora seja possível entender sua percepção sobre a não contribuição do Ideb para melhorar a qualidade da educação em Jataí, cabe ressaltar que o Ideb não se limita aos resultados da prova realizada, pois inclui dados do Censo Escolar, referentes ao rendimento dos alunos (aprovação).

acentuadas. A diretora aponta que nas avaliações padronizadas realizadas na escola que ela administra esses alunos não participam para não prejudicar o indicador da escola, visto que o baixo rendimento obtido na avaliação pode comprometer o índice obtido pela escola, e a concorrência da escola no Prêmio Escola de Qualidade, em que seus funcionários receberiam incentivos financeiros a mais, caso o índice da instituição esteja entre as melhores.

Sobre as verbas repassadas às escolas que possuem Ideb's defasados:

Enquanto o governo estiver pensando apenas em investir dinheiro nas escolas que estão com problemas, não vai ter muita contribuição do Ideb para melhorar a qualidade da educação. É preciso analisar a escola por dentro, colocando alguém dentro desse ambiente para detectar quais são os problemas, porque são vários percalços, vários problemas que podem estar acontecendo, que só dinheiro não está resolvendo a situação, que não está aumentando o Ideb daquela região. Nem sempre o Ideb da escola é real (D1).

Observa-se, pois, que os problemas internos à escola não são captados pela dinâmica do computo do Ideb e, por essa razão, os sujeitos afirmam, que ele não consegue interferir de forma mais efetiva na qualidade da educação. A diretora acima, ao falar sobre a não relação do índice com a realidade da escola, isto é, sua produção fictícia, pode estar se referindo a todos os outros fatores que interferem na obtenção dos resultados, pois os números não dependem apenas do rendimento dos alunos nas disciplinas avaliadas e dos dados do Censo Escolar. Alunos faltosos no dia do exame e intempéries, por exemplo, podem prejudicar a participação dos alunos e, conseqüentemente, influenciar os resultados obtidos.

As escolas com Ideb's baixos, no tocante à questão referente ao investimento de insumos financeiros propiciados a estas escolas por terem indicadores educacionais ruins, anuncia acreditar na contribuição do Ideb neste ponto de receberem investimentos externos, veja-se o discurso de D6: “isso pra nós significa avanço, até porque pra que ele (o governo) perceba de perto como está a educação no Brasil. Em se tratando aqui de Mossoró, eu vejo como muito importante (...) porque através disso aí que o município, a escola, recebe verbas, recebe benefícios (...)”. na mesma direção, C4 também corrobora com o discurso que “o Ideb contribui, porque leva os professores a preparem melhor as

crianças, por saberem que terão que fazer uma avaliação, direcionando toda a escola para a aprendizagem, para mostrar que a escola está bem”. Nesses termos,

Contribui, porque (...) eu observo que os professores se comprometem mais, porque eles sabem que vão ter que dar uma resposta para a comunidade, para a escola, para os pais (...), então eles se preocupam mais com isso, com esse compromisso com a educação, embora eu ache que (...) tem muitos que ficam preocupados só naquele ano, e não pode ser, porque é impossível que lá no (...) quinto ano um professor consiga desenvolver todas as competências que são diagnosticadas no Ideb; então é um processo (D4).

Percebe-se no discurso acima que a maior contribuição do Ideb para as escolas com índices precários consiste na cobrança de resultados, porque leva os professores e a comunidade escolar trabalharem em prol da melhoria destes índices. A escola precisa atender para o fato de colocar seus esforços últimos no incentivo à preparação de seus alunos para as provas dos testes em larga escala, este efeito do Ideb sobre a escola é negativo. A escola precisa de um trabalho, de uma concepção de educação mais ampla do que o “treino de crianças” para realização de exames, pois somente um engajamento mais extenso no processo formativo dos aprendizes poderá alcançar os objetivos destinados à escola pública no que compete a sua contribuição para a formação de seres humanos mais críticos e capazes de atuarem em diferentes contextos/práticas sociais.

Esse questionamento faz-se pertinente, pois nem sempre, ao se buscar preparar alunos para realização de testes em larga escala, como através da preparação dos discentes para a Prova Brasil, por exemplo, se consegue melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo porque, “ironicamente, a preparação para os testes nem sempre é a melhor preparação para realizar testes”, como afirma Ravitch (2011, p. 129). A autora justifica que a preparação para os testes constitui-se em uma das formas mais comuns de se burlar o sistema, ou seja, de mostrar resultados que não são reais.

Outro aspecto que merece ser destacado é a preocupação excessiva dos sujeitos com a avaliação realizada, em detrimento de outro elemento que constitui o Ideb: o rendimento escolar (aprovação), o que aparece em alguns enunciados. Ravitch (2011), diz que a falta de atenção às outras áreas do conhecimento diminui a qualidade da

educação, a qualidade de vida diária da escola e qualidade de vida das crianças, e ainda, diminui, conforme a autora, a *performance* nos testes.

O problema no uso de avaliações para a tomada de decisões relevantes sobre a vida das pessoas é que os testes padronizados não são instrumentos precisos. Para o público, os testes têm validade científica, porque são apresentados como objetivos, e não são influenciados por julgamentos falíveis, mas esses resultados não são precisos, nem podem ser comparados a pesos e medidas padronizadas. Os testes são variáveis, de acordo com sua qualidade, e passíveis de erros, tanto por falhas humanas quanto por problemas técnicos. Além disso, todos os testes apresentam margem de erro e limitação (RAVITCH, 2011).

No que concerne aos enunciados do segmento da coordenação pedagógica das escolas, as opiniões aproximam-se, considerando a relação do Ideb e a qualidade da educação, tanto para as escolas que possuem Ideb's elevados, quanto das escolas que possuem baixo Ideb's. Observe tabela abaixo:

Tabela 14 – Relação da Qualidade da Educação com o Ideb da Escola: instituições com Ideb's elevados

<b>RELAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COM O IDEB DA ESCOLA</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<p><b>56%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p> <p><b>24%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>04%</b> = não, porque a avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, utilizada para compor o computo do índice do Ideb, não é um mecanismo determinante da qualidade da educação, visto que a educação de qualidade não se resume somente a estas áreas do conhecimento.</p> <p>16% = Não responderam.</p>

<b>Coordenadores</b>	<p><b>67%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>33%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>100%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p>

Tabela 15 - Relação da Qualidade da Educação com o Ideb da Escola: instituições com Ideb's baixo

<b>RELAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COM O IDEB DA ESCOLA</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<p><b>85%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>15%</b> = não, porque a avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, utilizada para compor o computo do índice do Ideb, não é um mecanismo determinante da qualidade da educação, visto que a educação de qualidade não se resume somente a estas áreas do conhecimento.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>100%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>67%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>33%</b> = Não responderam.</p>

Os coordenadores deixam claro nas suas produções discursivas, tanto para as escolas de elevado Ideb (67%), quanto para as escolas de baixo Ideb (100%), que a qualidade da educação destas instituições não possuem relação com o Ideb obtido por estas, haja vista que o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados à prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores. Esta assertiva é de 100% do total dos questionários respondidos entre os sujeitos historicamente situados nas unidades de ensino que estão com índices defasados. Para as escolas com Ideb's mais precários é muito clara a necessidade que estes indivíduos têm em declarar que se o índice considerasse estes outros elementos, além daqueles que ele se propõe a enxergar, observariam que a escola “faz muito” além das suas condições materiais, portanto, objetivas de existência, em detrimento às escolas com condições física e materiais mais adequadas.

O segmento dos docentes pertencentes às escolas com Ideb's elevados foi muito dividido ao buscar pensar a relação da qualidade da educação, o que eles compreendem por qualidade da educação e o Ideb de suas escolas. Os 56% que apontaram haver relação entre a qualidade da educação ofertada e o Ideb de sua escola, o fizeram sob a premissa de que isto ocorreria a partir da cobrança de resultados a partir da qual a escola procurava melhorar as condições de oferta do ensino. Ou seja, os próprios professores se colocam como “alvo” da pressão imposta pela lógica da avaliação em larga escala no Brasil e os mecanismos de responsabilização adotados pelo Sistema Municipal de Avaliação de Mossoró/RN, situando sua condição de produção da busca de um melhor ensino aos “*outputs*” que estão impostos pelas relações acima descritas. Portanto, uma relação entre qualidade da educação e Ideb, fundamentada na lógica mais produtivista do que qualitativa do processo. Os que negaram esta relação (24%) o fizeram retomando os discursos que tem predominado para justificar esta ausência de relação entre qualidade da educação e o Ideb da escola, remetendo às condições de existência física e material da escola. 16% dos docentes não responderam a esta indagação.

Os docentes das escolas com Ideb's baixos afirmam em sua maioria, 85%, que a qualidade da educação de suas escolas não possuem relação com o índice, pois este deveria considerar as condições física e materiais da instituição, bem como outros fatores relacionados aos processos de ensino aprendizagem. Os professores das escolas com Ideb's precarizados relatam que suas escolas não conseguem avançar por conta da

ausência destes fatores que interferem na práxis cotidiana de seus profissionais de forma a dificultar o exercício de uma educação de qualidade socialmente reconhecida. Portanto, para os sujeitos do discurso, o trabalho destes profissionais, nas condições aos quais estes estão imersos é muito superior ao revelado pelo índice. Outros 15% dos docentes que também afirmaram que não há relação entre qualidade da educação e Ideb, justificaram que a avaliação em língua portuguesa e matemática, utilizada para compor o computo do índice do Ideb, não é um mecanismo determinante da qualidade da educação, visto que a educação de qualidade não se resume somente a estas áreas do conhecimento. Novamente, os limites do Ideb como referencial de qualidade da educação é evidenciado pelo segmento docente quando estes apontam que outros elementos poderiam se integrar no computo deste índice para uma aproximação mais real da dinâmica da escola, portanto, da qualidade do seu trabalho.

No segmento das dirigentes educacionais, nota-se que as instituições de ensino com Ideb's mais altos afirmam em sua totalidade (100%), haver sim relação da qualidade da educação com o Ideb observado na escola, pois, a partir da cobrança de resultados, a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino. Este enunciado corresponde aos discursos dos docentes das escolas de elevado Ideb, quando um pouco mais da metade dos docentes (56%) também fizeram esta relação apontando a mesma perspectiva de análise. As diretoras de escolas conseguem, em sua maioria, incorporar o discurso da gestão local, afirmando que o trabalho docente é passível de estímulo mediante a “cobrança” de produção de resultados mensuráveis estatisticamente. Os discursos apontam que estes “ditos” têm permeado a construção de um novo estímulo para a produção profissional, considerando a subjetividade docente dos professores vinculados às escolas de melhores índices.

Das diretoras pertencentes as instituições de “baixo” Ideb, 67% afirmaram não reconhecer a relação da qualidade da educação com o Ideb atribuído à escola, justificando a alternativa que tem sido recorrente neste texto, a saber: que um indicador tradutor de qualidade precisaria considerar outros elementos não apontados no computo do Ideb. Considerando que 33% das diretoras não responderam a indagação posta, fica nas entrelinhas o que corroborou para a dúvida destas profissionais que não quiseram se colocar diante a questão posta para o debate. Dificuldades de observar alguma possível relação entre o que está-se definindo por qualidade da educação e o índice em discussão? Seria uma possibilidade de negação a resposta?

O fato é que os sujeitos pertencentes às escolas com Ideb's baixo têm, em sua maioria, apontado para uma relação divergente entre o que compreende por qualidade da educação de suas unidades de ensino e o Ideb observado nestes espaços, argumentando que a qualidade do trabalho desenvolvido no estabelecimento educativo ao qual estão vinculados, considerando as condições de funcionamento da escola posta em debate, é muito superior ao que o Ideb pode captar em sua contabilização final.

O percentual de coordenadoras pedagógicas que analisam que o Ideb não reflete a realidade educacional de suas escolas é bastante alto (ver tabela 15) em comparação aos demais profissionais da escola, ao observamos o posicionamento dos sujeitos por segmentos profissionais. E se considerarmos a totalidade dos sujeitos estudados (tabela 16), veremos que, em sua maioria, estes também não veem esta relação no município de Mossoró.

Tabela 16- Relação da Qualidade da Educação com o Ideb da Escola: escolas municipais por segmentos

<b>RELAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COM O IDEB DA ESCOLA</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<p><b>51%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>31%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p> <p><b>09%</b> = não, porque a avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, utilizada para compor o computo do índice do Ideb, não é um mecanismo determinante da qualidade da educação, visto que a educação de qualidade não se resume somente a estas áreas do conhecimento.</p> <p><b>09%</b> = Não Responderam.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>83%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados</p>

	<p>a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>17%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>50%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p> <p><b>33%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>33%</b> = não responderam.</p>

Tabela 17- Relação da Qualidade da Educação com o Ideb da Escola: escolas municipais

<b>RELAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COM O IDEB DA ESCOLA</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	
<b>RESPOSTAS</b>	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<p><b>53%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>31%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p> <p><b>09%</b> = Não responderam.</p> <p><b>07%</b> = não, porque a avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, utilizada para compor o compute do índice do Ideb, não é um mecanismo determinante da qualidade da educação, visto que a educação de qualidade não se resume somente a estas áreas do conhecimento.</p>

Pelos discursos observados, pode-se constatar que os resultados que contribuem para chegar aos índices obtidos numa unidade educacional, nem sempre têm relação com

a efetiva melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação, como afirma a maioria dos sujeitos (53%), quer sejam das escolas com índices elevados ou baixos.

No tocante aos dirigentes entrevistados (escolas com Ideb elevado) que afirmaram possuir relação entre a qualidade da educação e o Ideb observado na escola, estas o fizeram argumentando que o resultado do índice tem relação com a qualidade, visto que só espelha o trabalho já realizado pela escola, isto é, seria uma consequência das ações já desenvolvidas na instituição, conforme segue o discurso da diretora D3:

o que faz com essa escola tivesse uma linha, e com o passar do tempo não foi aceito que linha caísse é o nosso compromisso de manter o padrão, para ele não cair (...), então quem vem para cá para trabalhar são todos professores compromissados. A gente tem um quadro de professores excelentes, aqui, são todos formados na área, com pós-graduação (...), a equipe pedagógica é muito boa, mesmo (...), e temos grande participação dos pais.

Pertinente a reflexão sobre a formação discursiva da dirigente, pois no mesmo instante em que ela aponta a relação entre o indicador do Ideb da escola e a qualidade da educação ofertada por esta, ou seja, ao dizer que o Ideb refletido é condizente com a qualidade da educação ofertada neste espaço, ela o faz utilizando dos elementos apontados pelos sujeitos que não enxergam esta relação, conforme descreveu-se anteriormente. E os sujeitos que afirmam que o Ideb não é reflexo da qualidade da educação ofertada nos estabelecimentos de ensino aos quais estes encontram-se vinculados, são percebidos pelas narrativas de que a qualidade da educação precisa destes elementos para se firmar como positiva, quais sejam: condições físicas e materiais de existência da escola; formação docente; ambiente escolar e compromisso com o ato educativo, a prática pedagógica docente. Assim, pode-se aferir que o Ideb só é reflexo de uma escola, considerando os interditos aqui postos, quando ela já tem conseguido perfilar o caminho dos indicadores educacionais de uma escola com qualidade socialmente referenciada.

Isto posto, conclui-se que o índice é insuficiente para captar isoladamente a dinâmica das escolas públicas brasileiras. Portanto, ao veicular-se midiaticamente um discurso de que uma instituição de ensino possui qualidade pelo fato de seu Ideb ser elevado, sem um olhar mais “rigoroso” para dentro dos intramuros da escola, poder-se-á

estar incorrendo num erro, ou distanciando-se do saber sobre o que é ou seria uma escola com qualidade em seus processos educativos.

Outro fator interveniente para a garantia da qualidade da educação e esta ser condizente com o indicador apresentado pela instituição, conforme a discursividade apontada no enunciado da diretora D3, seria a efetiva participação da família na escolarização dos seus filhos.

Vitor Henrique Paro (2000), ao realizar pesquisa sobre a importância da participação da família na escola, na busca pela qualidade da educação, apontou que há unanimidade na opinião dos professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e direção sobre a indiscutível relevância da ajuda dos pais para o bom desempenho dos estudantes na escola. O autor destaca o papel de acompanhamento dos pais a seus filhos, estimulando-os e tornando-se corresponsáveis, com a escola, pelo seu processo educativo.

Dos professores entrevistados que trabalham numa escola de Ideb referência, que faz parte do computo dos 56% que afirmam que o índice da escola tem relação com a qualidade da educação, uma delas observa que os números das escolas do sistema municipal de educação de Mossoró vem crescendo, mesmo nas escolas com baixo Ideb ainda, cita que, em 2011, duas escolas possuíam índices baixíssimos e hoje estão com resultados acima da meta projetada pelo próprio indicador. Isto significa, segundo a professora, que

realmente houve um momento de melhoria da qualidade da educação dessas escolas. Em todo trabalho que nós acompanhamos, a gente viu isso, não tem como negar. Tanto que teve umas duas escolas que deixaram de cair no índice, citando as que eu conheço, claro. Nós observamos também, que tínhamos já comentando, que nossa organização estava melhor, que os alunos estavam mais entrosados na aprendizagem, em outro momento nas nossas reuniões de planejamento, como também o trabalho desenvolvido na escola ia melhor, e quando veio o resultado do Ideb, comprovou o que já estava ocorrendo (P2).

Com posicionamento diferente, a professora P6 anuncia que o Ideb de sua instituição não reflete a qualidade da educação, pois a realidade de aprendizagem de seus alunos e a qualidade do ensino, são bons, e os índices não mostram isso, pois é

considerado baixo (Escola M. Cora Coralina com Ideb 4.2). Ainda assim, ressalta a professora, a instituição está conseguindo atingir as metas projetadas pelo indicador em questão. As razões pelas quais sua formação discursiva aponta para o Ideb não ser o tradutor da qualidade da educação da escola Cora Coralina, dar-se pelo fato de outros fatores intervenientes no processo educativo e que interferem no resultado do Ideb, como as dificuldades dos alunos, tanto para aprender quanto nas relações familiares (fator extra escolar) que influenciam o comportamento destes na escola, passam a margem de um debate sobre uma escola de boa ou má qualidade. Também ocorre que

às vezes os alunos não vão bem nas provas porque não entendem a pergunta, ou porque vem outra pessoa para aplicar a avaliação, e às vezes os alunos se sentem constrangidos, com vergonha, e são prejudicados. Em outras situações, esses mesmos alunos têm bom desempenho em avaliações internas. A escola recebeu verba para melhorar o Ideb, e o ensino que ocorre na escola é bom, tem reforço para as crianças que apresentam dificuldades, sala multifuncional, e mesmo assim alguns não apresentam bons rendimentos. Mas são alunos que vêm de condições muito indignas de vivência humana. Então eu não acredito que seja a escola, que os professores que não estão trabalhando bem, eu acredito que é o tipo de criança que está chegando a escola, de onde elas vêm. Será que a escola referência do Ideb aqui mesmo de Mossoró têm os mesmos “níveis” de alunos que temos? E se tivesse, será que o Ideb dela não era pior que o nosso? (P4).

Os discursos deixam claro, portanto, que dentre os sujeitos com os quais a pesquisa dialogou, um percentual considerável atribui como fatores intervenientes à qualidade da educação as condições de existência material, física e pedagógica da escola, bem como de fatores externos à escola, como aos elementos relacionados a origem sócio, econômica e cultura dos alunos, como elementos relevantes à melhoria da educação. Embora esteja posto que os enunciados das diretoras direcionem para crença do Ideb ser o espelho da qualidade da educacional de suas unidades de ensino, no que concerne às escolas de Idebs elevados, esta realidade apresenta uma dispersão discursiva para os sujeitos pertencentes a contextos históricos diferenciados, isto é, para as diretoras que administram escolas com índices defasados, complementando esta formação discursiva com a fala da professora P4.

Ao debater com os sujeitos as vantagens e desvantagens do Ideb para as instituições públicas de ensino de Mossoró/RN, buscando ver os fatores mais intervenientes para as escolas de alto e baixo índice educacional no processo educativo, averigua-se que 100% dos profissionais das escolas com Ideb's elevados, quais sejam, as escolas: Clarice Lispector, Ideb 6.8; Adélia Prado, Ideb 6.7 e Ana Maria Machado, Ideb 6.6; desvelam que a vantagem deste indicador é que, por meio dos resultados obtidos, as instituições de ensino tentam melhorar seus resultados (ver tabela a seguir). Sobre as desvantagens, o segmento dos professores e coordenadores reporta ao fato de o índice não levar em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família na escola. O segmento das diretoras escolares reportou a desvantagem ao fator de ausência de incentivo financeiro as escolas com melhores Ideb's.

Tabela 18 – Vantagens e Desvantagens do Ideb: escolas com índices elevados

<b>VANTAGENS E DESVANTAGENS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>VANTAGENS</b>	
<b>Professores</b>	<b>92%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados. <b>08%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb.
<b>Coordenadores</b>	<b>67%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados. <b>33%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados.
<b>DESVANTAGENS</b>	
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente

	educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é o incentivo financeiro ser destinado apenas as escolas com baixo índice, o que de certa forma, deixa as escolas com bom rendimento ao esquecimento.

As instituições com Ideb's baixos, compostas pelas escolas: Carolina de Jesus, Ideb 3.7; Cecília Meireles, Ideb 4.0 e Cora Coralina, Ideb 4.2; apontam em seus ditos, considerando o segmento dos professores e da direção da escola, que a vantagem seria a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas; sendo que a coordenação destas escolas apontou, em 100% do universo dos respondentes, que seria a ocorrência de que, por meio dos índices alcançados, as unidades de ensino tentam melhorar seus resultados (conforme tabela a seguir). No que engloba a unidade de discurso das “desvantagens” do indicador, as atribuições versaram em 100% para o fator de ele não levar em conta os demais elementos intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada.

Tabela 18 – Vantagens e Desvantagens do Ideb: escolas com índices baixo

<b>VANTAGENS E DESVANTAGENS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXO</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>VANTAGENS</b>	
<b>Professores</b>	<b>90%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb. <b>10%</b> = Não responderam.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados.

<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb.
<b>DESVANTAGENS</b>	
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.

O texto explicita o quanto os sujeitos, quer sejam das instituições com Ideb elevado ou defasado, apontam que o maior problema do índice educacional é a não consideração de outros fatores que corroboram para a qualidade de educação conceituada por estes sujeitos como: o tipo de gestão trabalhada na escola; o ambiente educativo (clima organizacional); a formação e as condições de trabalho; estrutura física da escola; a prática didático pedagógica, bem como a participação da família. Seria, na compreensão dos profissionais do ensino de Mossoró/RN, estes elementos que incorporariam ao indicador do Ideb uma condição de se aproximar de um “retrato” mais próximo da verdade do que seria uma escola de boa ou má qualidade.

Outra questão a considerar sobre essa formação discursiva é que para a P3, escola de alto Ideb, uma vantagem seria este indicador movimentar o corpo docente, de forma que as pessoas não se acomodem, que façam a reflexão do seu trabalho executado, porque a comunidade escolar será avaliada, e conseqüentemente, seu trabalho também. Essa assertiva converge com a da coordenadora C 4, para quem os profissionais se preocupam em dar uma resposta positiva, ao enunciar que “através disso a gente vai saber aonde eu

estou, o que eu melhorei, o que eu preciso melhorar, então eu acho que (...) a vantagem dele (Ideb) é essa, ou seja um diagnóstico precário, mas um diagnóstico” (C4), isto ajudará aos governantes entenderem como as coisas estão acontecendo nas escolas. Uma gestora de escola de Ideb defasado acrescentou que se trata de uma prestação de contas para saber como está a educação em cada escola, e que isso interfere na qualidade do ensino ofertado, portanto uma vantagem. Outra vantagem foi identificada pela D5, escola de Ideb crítico, no que se refere às melhorias empreendidas nas escolas com baixos índices, pois para o sujeito com o qual a pesquisa dialogou, o investimento financeiro e o devido acompanhamento interferem positivamente no ensino ofertado na escola. Cabe evidenciar que esta diretora pertence ao grupo de escolas que recebem verbas para melhorar suas condições de trabalho.

Sobre as desvantagens do índice, D3, escola de elevado índice educacional, disse não haver nenhuma, em sua opinião (embora ao responder o questionário esse sujeito tenha apontado uma questão como desvantagem). A D1, também vinculada a uma escola de bom Ideb, aliás, a de mais alto indicador municipal, referiu-se à falta de apoio às escolas com bons indicadores como uma desvantagem, alegando que

a gente foi abandonada a partir do momento que teve uma média boa. Abandonada em que sentido? Menos incentivo financeiro (...) que é importantíssimo para que qualquer órgão, qualquer empresa, e qualquer instituição. Vai bem se ela tem dinheiro e uma boa administração. (...) Quando não tem dinheiro, não vai, não adianta, (...) eu sei que ela (a escola) não anda, não caminha. (...) essa escola aqui tem o Ideb alto, por exemplo, sempre teve histórico de Ideb alto, mas às vezes ela sai prejudicada por causa disso. A gente que fazer investimento na escola, a escola não tem verba do governo federal. (...) Está acontecendo algum erro nesse processo e eu acho que é *in loco* que a gente vai conseguir entender qual é o problema (...). Eu vejo essa questão das diferentes verbas do governo como a mãe injusta (D1).

A diretora apresenta argumentos, no sentido de que deveria existir investimento tanto nas escolas com baixos índices, quanto nas que apresentam bons índices, sobretudo porque, se há uma boa equipe gestora, com essa ajuda financeira, é possível fazer o Ideb crescer cada vez mais, porque os problemas de material, estrutura física e outros serão amenizados. No entanto, vale lembrar que a verba obtida em decorrência do Ideb são

recursos excedentes e que os demais recursos continuam chegando normalmente às escolas, o Fundeb por exemplo.

A desvantagem apontada pela diretora D5, escola de índice defasado, referiu-se ao fato deste não considerar as diferenças socioeconômicas, afetivas e cognitivas dos estudantes, que aprendem de formas diferentes, em contextos também diferenciados. A aplicação das provas também constitui, nos discursos dos sujeitos da *práxis*, em desvantagem, pois além das provas serem elaboradas por pessoas externas à escola, quem as aplica também é estranho aos alunos, gerando ansiedade e nervosismos, que podem interferir nos resultados obtidos, conforme apontou D5.

Sousa (2009a, p. 40) expõe que “o reconhecimento do fraco poder indutor da avaliação tem impulsionado iniciativas de vinculação de seus resultados a incentivos”, pois recorre-se a premiações e gratificações para as escolas, como estímulo para que se busque melhor desempenho acadêmicos dos alunos.

A questão do incentivo financeiro vinculado ao Ideb alcançado, ou não, provavelmente contribui para deslocar a discussão que deveria ser mais central, ou seja, a do custo-aluno qualidade. Há diversos estudos nessa direção, mostrando a necessidade de elevar o custo-aluno, conforme as necessidades dos diferentes níveis da educação básica e modalidades da educação, tendo em vista corrigir desigualdades, assimetrias regionais e promover a qualidade da educação básica no Brasil (AMARAL, 2011, 2012; CAMARGO, *et al*, 2005, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2005; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; VRHINE, 2006; VICENTE, 2010).

Os recursos destinados à educação básica por aluno/ano têm sido insuficientes para garantir um ensino de qualidade, como afirma Vicente (2010, p. 17): “sem mudar a lógica do financiamento educacional do país, não haverá ensino efetivamente de qualidade, o que demanda condições estruturais e de trabalho adequadas...”. Segundo Amaral (2012), para se alcançar determinada qualidade na educação básica, é preciso definir parâmetros mínimos para infraestrutura escolar, para a qualificação dos profissionais lotados na instituição e para a elaboração de uma sólida proposta pedagógica da instituição educativa. O Fundeb procura diminuir as desigualdades existentes entre os municípios, no que se refere aos valores mínimos estabelecidos por estudante, mas o custo-aluno-qualidade ainda é um ponto de polêmica no meio educacional, pois interfere intrinsecamente na qualidade que se almeja construir. Amaral (2012) conclui, com base

nas comparações internacionais realizada em sua obra, que o Brasil possui condições de realizar um salto educacional, mas, para isso, é preciso que entes federados e segmentos da sociedade civil brasileira se mobilizem e participem do processo.

Essa questão do investimento financeiro nas escolas é fator a ser considerado, haja vista que os sujeitos com os quais a pesquisa dialogou enfatizaram, nas suas narrativas, a necessidade primeira para o bom funcionamento da instituição educativa os aspectos relacionados as suas condições físicas e matérias de existência na escola, como mecanismos de melhoria das condições de trabalho dos profissionais da escola.

Outra elemento a ser considerado como fator interveniente na prática educativa para as escolas de alto e baixo Ideb é que este indicador precisa considerar ,na sua aferição, outros elementos que podem contribuir para a identificação do que seria uma escola com qualidade socialmente referenciada, quais sejam: tipo de gestão desenvolvida na escola; ambiente escolar; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; prática didático pedagógica e a participação da família. Somente assim, o indicador do Ideb, conseguiria ser o reflexo mais próximo dos saberes produzidos nos intramuros da escola, portanto, se aproximando de uma comunicação mais verdadeira do que seria uma escola de qualidade que ultrapasse a mera mensuração de índices estatísticos.

Nestes termos, reafirma-se que existem muitos outros elementos que contribuem para a qualidade da educação e que não podem ser mensurados pelos critérios de aferição do Ideb. Quanto mais se investir em formação docente, nas condições de trabalho, nos recursos didático-pedagógicos, na estrutura física e material das escolas, melhores poderão ser os resultados obtidos pelas instituições educativas, quer seja nesta forma de avaliação externa atualmente em curso no país, ou em outras formas que forem produzidas o *modus operandi* de se avaliar a aprendizagem dos alunos da escola pública brasileiras; concepção esta que vai muito mais além da mera divulgação de notas por federação, estados, municípios e escolas.

Trata-se de um processo, de um amadurecimento coletivo no se pensar e fazer educação, desde o plano da esfera macro do processo à esfera local, porque importa não apenas o produto, mas sim o processo e o desenvolvimento dos estudantes. Se o processo for satisfatório, possivelmente o “produto final” também será. Assim, é importante que os sujeitos escolares tencionem e problematizem a avaliação restrita, reduzida a provas e

índices, entendendo que a problemática que envolve uma escola de boa ou má qualidade é muito mais ampla e profunda.

### **6.3 Perspectivas da Gestão Escolar no Município de Mossoró/RN: desafios para a gestão da educação...**

Considerando as produções discursivas dos sujeitos sobre a qualidade da educação e o Ideb, bem como a forma como os sujeitos envolvidos no ato educativo relacionam o discurso da qualidade da educação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB nas escolas públicas de Mossoró/RN, percebe-se que estes indivíduos conseguem colocar questões que podem favorecer a construção de perspectivas educacionais que favoreçam a melhoria da educação desenvolvida nesta localidade.

Ao se observar os processos de avaliação estabelecidos no cenário nacional e o Sistema de Avaliação da Educação Municipal/SIAVE, implantado no município de Mossoró/RN, sabe-se que os sujeitos partícipes da pesquisa apontam nos seus enunciados uma vontade em construir práticas de avaliação que estejam para além da adaptação e do ajustamento às exigências federais, objetivando unicamente a melhoria dos índices educacionais, pela simples e pura necessidade de se atingir as metas propostas pela esfera macro do sistema. Discursos estes que podem estar comunicando ao Sistema Municipal de Educação local que há um desejo latente dos sujeitos em se contraporem ao movimento de responsabilização dos profissionais da escola pelo seu fracasso, e/ou premiando escolas, através da política de bonificação pelo seu sucesso. O que já fora apontado de outro modo nas pesquisas de AFONSO (2009a, 2009b; ANDREWS; VRIES, 2012; FREITAS, 2012; RAVITCH; 2011; RIBEIRO; REIBEIRO; GUSMÃO, 2005; SILVA 2011a e SOUZA, 2009a.

A Política de Responsabilidade Educacional, instituída através da Lei 2.717, de 27 de dezembro de 2010, que versa sobre a penalização dos profissionais da educação que não conseguirem atingir os objetivos do sistema educacional de ensino de Mossoró/RN, é uma expressão material do discurso da *accountability*, instaurado internacionalmente e nacionalmente, nas práticas de administração das políticas públicas do país.

A questão que se coloca para o município de Mossoró/RN, é o fato da política de responsabilização construída no âmbito desta localidade não prever nenhuma punição aos

gestores destas políticas públicas por omissão em cumprimento da própria Lei de Responsabilidade Educacional. Até que ponto uma política de responsabilidade educacional que visa “punir” os sujeitos responsáveis pelo seu exercício na escola, seria educativa, quando esta mesma política não incorpora, na materialidade do seu texto, sanções para os que de fato e de direito devem ordenar os gastos públicos para tais fim? Sendo os professores, coordenadores e diretores escolares meros executores das metas propostas pela Secretaria Municipal de Educação local, através do já mencionado Mapa Educacional?...

Verifica-se no corpo da Lei 2.717 diferentes trechos em que se prevê sanções ao corpo docente, coordenadores pedagógicos e diretores escolares pelo não cumprimento de objetivos expostos na referida política de responsabilidade educacional; mas não se percebe nenhuma menção de sanção aos gestores do executivo municipal: prefeito e secretário municipal de educação, por não garantirem as condições mínimas de implantação da referida Lei de Responsabilidade Educacional. Conforme já constatado anteriormente, no Capítulo II desse texto, os objetivos do Sistema Municipal de Educação de Mossoró, citados na Lei, que envolviam aumento de recursos financeiros não foram sequer implementados nestes últimos sete (07) anos, quanto mais alcançados...

Portanto, para que o Sistema Municipal de Educação local avance e, com isso, ocorra a efetiva melhoria dos processos educativos, faz-se preciso que a municipalidade invista na estrutura física e material das escolas locais, principalmente, as escolas situadas em Zonas de Desenvolvidos Prioritários/ZDP, onde estão situadas as unidades de ensino que possuem os piores índices educacionais na perspectiva do Ideb, que, conforme apontado pelos sujeitos da *práxis*, configura-se como insuficiente para diagnosticar se uma escola possui ou não qualidade para além dos aspectos da proficiência e fluxo escolar. Ou seja, se na perspectiva do índice do Ideb, que é um indicador sintético da aprendizagem dos alunos em duas áreas do conhecimento, estas escolas não estão logrando êxito, imaginem numa avaliação considerando indicadores que estão para além deste índice, como os que foram apontados pelos sujeitos partícipes desta pesquisa?

Os gestores locais, no que concerne ao município de Mossoró/RN, precisam revisitar a Lei de Responsabilidade Educacional, transformar a política de bonificação explicitada no Decreto N°. 3749, de 21 de março de 2011 que cria o SIAVE, que institui o Prêmio Escola de Qualidade, numa política de valorização dos profissionais da

educação de Mossoró, inclusive articulando a construção dessa política com a Lei de Responsabilidade Educacional, prevendo sanções a municipalidade quando esta não obedecer a tessitura da Lei. Ressalte-se que as metas cumpridas nestes últimos anos por esta Política foram justamente as que visavam a construção de uma política de instrumentalização da prática docente através de um sistema coercitivo de avaliação, bem como regulamentador do tempo do trabalho docente, conforme observado nas análises discursivas dos sujeitos. No que abrange as metas que objetivava a informatização em 100% das escolas, bem como instituições de ensino com jornada de tempo integral, por exemplo, estas não aconteceram nem de forma parcial...

O SIAVE, conforme o entender dos profissionais escutados nesta investigação, deve ser repensado, pois as mudanças ocorridas após a implantação desse tipo de avaliação, não colaborou para a melhoria da qualidade dos processos educativos da escola, conforme fora observado neste capítulo. Trouxe alterações no modo de ser da escola, pois esta passou a construir um planejamento escolar voltado para a preparação dos alunos para realização de exames e testagem, o que, segundo a professora citada, dificulta, e muito, a construção de uma educação com qualidade social. Pois qual seria o objetivo da escola atual, a dita escola do século XXI: instrumentalizar os estudantes a atenderem ao fator estímulo resposta (é isto que as testagem possibilitam!); ou construir a capacidade destes sujeitos pensarem e refletirem sobre sua condição de vida e sua disposição cognitiva de aprenderem os diferentes conteúdos que compõe a formação humana, construindo oportunidades de inserção destes sujeitos em distintos contextos e práticas sociais, garantindo sua sobrevivência na sociedade moderna.

É preciso que as políticas adotadas localmente, mesmo que sejam pensadas globalmente, se permitam refletir sobre esta condição do local que se deseja construir. Que educação a municipalidade da cidade conhecida como “O País de Mossoró” no Estado do Rio Grande do Norte, quer construir para seus filhos e filhas, principalmente os que dependem exclusivamente da escola pública, para sonharem com um mundo melhor, através também de uma educação melhor; de uma educação referenciada socialmente?

O que se precisa fazer para se obter uma educação referenciada que se consiga atingir seus índices estatísticos, porque dela faz parte uma valorização dos profissionais docentes; porque as escolas possuem boas condições materiais e subjetivas de existência;

porque a prática didático e pedagógica desenvolvidas nos intramuros das escolas, está para além da domesticação dos alunos como mero respondentes de testes estandardizados; que constrói um clima escolar favorável ao respeito e a dignidade humana e que conseguiu fazer com que se acreditasse na escola pública brasileira.

São estes fatores que precisam ser considerados ao se construir uma política de educação municipal; são as vozes dos sujeitos que estão cotidianamente trabalhando nas escolas públicas brasileiras, que muitas vezes silenciam-se diante a instrumentalização do seu tempo pelo contexto da racionalidade moderna, conforme nos instiga a pensar MEDEIROS (2007). Portanto, que as políticas educacionais locais possam ser mais propositivas no que concerne ao melhoramento da escola pública do Brasil, considerando na construção da produção do texto destas políticas, as influencias das vozes silenciadas pelos grandes planejadores dos organismos multilaterais. Acredita-se que somente assim, o contexto da prática conseguirá se firmar na direção da melhoria dos processos educativos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou investigar como os sujeitos envolvidos no ato educativo relacionam o discurso da qualidade da educação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb nas escolas públicas de Mossoró/RN, mediante os discursos produzidos pelos dirigentes escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Sabe-se que o discurso da qualidade da educação no cenário nacional tem se resumido aos resultados produzidos pelo índice do Ideb. Também é sabido afirmar que os intelectuais da educação, pesquisadores e críticos das atuais políticas de avaliação da educação no país, possuem uma concepção de qualidade da educação assentada em referenciais sobre os direitos sociais dos indivíduos que frequentam a escola pública no país, portanto, uma qualidade socialmente referenciada por indicadores mínimos de condições de bom funcionamento da escola, a saber: tipo de gestão escolar desenvolvida; infra estrutura física e material da escola; formação docente e condições de trabalho; clima escolar; prática didático pedagógica da escola e a participação da família e/ou responsáveis na vida escolar dos alunos.

Neste sentido, a pesquisa dialogou, a partir da análise de discurso foucaultiana (2008, 2009, 2010 e, 2011), com 57 profissionais da educação (universo de sujeitos respondentes ao questionário aplicado nas seis escolas) e 18 sujeitos representantes dos segmentos gestores, da coordenação pedagógica e de professores, das 06 escolas partícipes da pesquisa, que consentiram contribuir com as entrevistas realizadas (roteiro da entrevista em anexo).

A tessitura da tese foi construída considerando o seguinte movimento: (i) seleção do campo de pesquisa (06 escolas, sendo 03 destas as de maiores Ideb's e 03 de menores Ideb's municipais, considerando o índice do Ideb local no ano de 2015); (ii) Levantamento dos dados sócio econômicos, estruturais, históricos e culturais das escolas investigadas e da municipalidade em questão; e (iii) coleta das informações referentes à implementação de políticas educacionais do município de Mossoró, onde se constatou a implementação da Lei de Responsabilidade Educacional que resultou na implantação do Decreto que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Municipal/SIAVE, o Mapa Educacional e o Prêmio Escola de Qualidade.

As 06 escolas cingidas na pesquisa totalizam um universo de 57 sujeitos. As escolas pertencem ao segmento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O questionário semiestruturado foi aplicado com todos estes 57 sujeitos que se da seguinte maneira: 25 professores; 03 coordenadoras pedagógicas; e 03 diretoras escolares, pertencentes às 03 escolas com Ideb's elevados. 20 professores; 03 coordenadoras pedagógicas e 03 diretoras escolares, vinculados as outras 03 escolas com Ideb's baixos. Para fins de realização da entrevista, optou-se pela representação de 01 professor de cada escola, totalizando 06 professoras; 01 gestora de cada escola, totalizando 06 gestoras e 01 coordenadora de cada escola, totalizando 06 coordenadoras.

Inicialmente, realizou-se estudo teórico sobre a concepção de Estado, de modo especial, sobre a atual configuração do Estado capitalista e sua repercussão na gestão empresarial e, por conseguinte, na esfera educacional. Na sequência, estudou-se sobre as atuais políticas de avaliação em curso no país, onde observa-se a notória influência da política de avaliação desenvolvida pelo Estado Americano/EUA sob as práticas de avaliação gestadas em nosso país. Também buscou-se construir compreensões sobre concepções de qualidade da educação, para além das reproduzidas midiaticamente pelo governo federal, que vincula a qualidade da educação nacional à divulgação de índices estatísticos, a exemplo do Ideb; bem como analisou-se sobre a origem e composição do próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb.

Os resultados sobre a produção discursiva dos sujeitos, o modo como eles enxergam a relação da qualidade da educação e o indicador do Ideb, considerando o sistema municipal de educação de Mossoró/RN, foram expostos e analisados no Capítulo V deste texto tendo como referência o contexto sócio histórico de produção dos discursos dos sujeitos em relação às suas concepções sobre o que seja qualidade da educação e sua relação com o indicador do Ideb, observando como este indicador reflete a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições escolares do município de Mossoró/RN; em que o indicador contribuiu para a melhoria da qualidade da educação municipal, bem como quais são os fatores determinantes, na perspectiva dos sujeitos partícipes da pesquisa, para a qualidade da educação municipal. A análise considerou o referencial teórico trabalhado ao longo do texto, a compreensão das políticas educacionais em vigor no Brasil e as ações do governo local direcionadas ao sistema municipal de educação de Mossoró/RN.

A pesquisa iniciou seu diálogo com as políticas de educação local partindo das novas políticas de avaliação criadas e implantadas no Brasil nos últimos anos, especialmente as referentes à qualidade da educação e a criação de avaliações em larga escala dos sistemas de ensino e das escolas. O Ideb, nesse contexto, representou o ápice da criação de índices e classificações que mostram os resultados alcançados pelas escolas brasileiras, mas que nem sempre conseguem avançar para além da realização do diagnóstico na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática e do fluxo escolar, conforme discursos observados tanto pelos sujeitos da práxis, como pela produção da literatura da área. Isto, de certa forma, impossibilita que este indicador seja utilizado como parâmetro para uma possível conceituação do que seria uma escola de qualidade. Assim, este trabalho ressalta que, do ponto de vista da relação entre qualidade da educação local e o indicador do Ideb, considerando as vozes dos sujeitos pertencentes ao sistema municipal de educação de Mossoró/RN, tanto para as escolas com Ideb's elevados como para as escolas com Ideb's baixos, esta não se materializa no contexto da prática para 60% dos sujeitos escolares. Cabendo os que enxergaram esta relação (31%), em sua maioria, profissionais vinculados às escolas com elevado Ideb, pertencentes ao segmento dos dirigentes escolares, que são, em sua totalidade, indicados pela Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN.

Outro fator a ser considerado pelo Sistema Municipal de Educação local, evidenciado pelos resultados produzidos na investigação, é que a busca por melhores resultados educacionais na tentativa de se alcançar as metas previstas pelo sistema de ranqueamento nacional e local, não pode se contrapor ao objetivo maior da escola, qual seja, educar os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras para uma educação global; uma educação que permita a inserção destes indivíduos em diferentes contextos sociais: da formação para o trabalho à formação para vida. Pois a instigação desenfreada por melhores resultados educacionais numéricos, os quais, na maioria das vezes, não representam melhoria da qualidade do ensino, visto que os dados produzidos por estes indicadores, a exemplo do Ideb, são insuficientes para afirmar se uma educação é de qualidade ou não, tem provocado nos sujeitos escolares, no caso desta pesquisa, um sentimento de insatisfação para com este *modus operandi* de se pensar a política de educação local, a exemplo, da implantação do Prêmio Escola de Qualidade.

O Prêmio Escola de Qualidade, implantado pelo Sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN objetivando atingir as metas estabelecidas pela Lei de Responsabilidade

Educacional, criada em dezembro de 2010, conforme os dados produzidos por este estudo, precisa ir em direção contrária ao que atualmente é perspectivado por ele.

O Prêmio faz parte da compreensão da política de bonificação instaurada no país, assim, as escolas que mais se destacam no Ideb municipal, recebem incentivos financeiros a mais para seus servidores e premiam os ditos “melhores alunos”. Isso tem gerado uma cultura local de “apontamento” das escolas que são “os olhos de ouro” da secretaria municipal de educação, por conseguirem o prêmio, e as escolas que são os patinhos feios do sistema. Esta realidade se intensifica quando estas instituições percebem que, por suas condições de existência dentro do sistema, sonhar com este prêmio pode ser algo cada vez mais distante, haja vista que, por mais que se esforcem, precisariam de um salto numérico gigantesco para acompanhar as escolas que são consideradas “Cisnes” neste processo. Portanto, uma cultura de competição injusta, que ao invés de dirimir o fosso existente entre as escolas do sistema que possui processos educativos defasados em detrimento às que possuem boa qualidade educacional, só tem contribuído para uma cultura do *apartheid* no âmbito do próprio sistema.

A educação de qualidade não depende da criação e da implementação de políticas educacionais que visem a bonificação de umas poucas instituições em detrimento a muitas, mas sim da vontade política dos governantes locais em compreenderem que uma educação de qualidade precisa de investimentos financeiros nas escolas (o custo aluno qualidade, por exemplo), dando condições dignas de recebimento dos seus alunos e de permanência destes com conforto necessário ao processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos realizados permitem registrar que avaliações desenvolvidas pelo governo federal, desde a década de 1990, seguem a lógica de gerenciamento da educação na busca pela qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas do Brasil, o que reforça a necessidade de desenvolvimento de análises sobre os efeitos desse tipo de avaliação no interior da instituição educativa, a exemplo do que ocorre no município de Mossoró com a implantação das referidas Leis e Decretos.

Os riscos de a avaliação limitar-se à verificação do mérito e à dissimulação da desigualdade social na forma de indicadores numéricos existe e precisa ser debatido, pois a avaliação pode ser utilizada como forma de responsabilizar, pressionando os sujeitos escolares a alcançarem determinados resultados que são dissonantes da realidade na qual as escolas estão inseridas. Assim, chega-se à conclusão de que a avaliação não deve se

prestar ao papel de instrumento de pressão ou de simples monitoramento de tendências, sendo que a utilização para tais fins aumenta o risco de ser camuflada a realidade da educação no país. E ainda, a aplicação de testes estandardizados, que avaliam apenas áreas específicas do conhecimento, não contempla a amplitude dos conteúdos ensinados na escola e que compõem a grade curricular, bem como os bons índices obtidos na aplicação do Ideb não significam aumento de aprendizagem, podendo, até mesmo, ocultar a baixa qualidade.

A política de responsabilização instituída em Mossoró/RN, em razão dos estímulos do governo federal, teve fortes consequências ao sistema local, gerando impactos consideráveis, dentre os quais destacam-se: pagamento de gratificação às escolas mais bem avaliadas pelos indicadores do Ideb; observação de penalidades aos sujeitos escolares que não conseguirem obter as metas postas pelo sistema local através do Mapa Educacional; monitoramento da educação através do SIAVE, o que tem corroborado para a construção de um clima de competição desnecessária entre as escolas do próprio sistema e um clima de insegurança e incapacidade nas escolas com índices educacionais defasados que, ao invés de auxiliar o melhoramento das práticas educativas das unidades de ensino, têm favorecido a insatisfação docente para com a gerência destes mecanismos de controles.

Pode-se afirmar que as políticas de avaliação podem contribuir para a realização de um diagnóstico do desempenho dos estudantes na educação brasileira, mas parecem distantes da constituição de uma educação de qualidade. Em virtude do ranqueamento das instituições e sistemas de ensino e o estímulo à competição, que classificam os alunos em capazes e/ou incapazes e as escolas em mais ou em menos eficientes, entende-se que essa não é a melhor maneira de obter uma educação com qualidade socialmente referenciada para todos e todas, uma vez que não permite contribuir para uma avaliação diagnóstica compreensiva e formativa, que efetivamente ajude as escolas e seus profissionais a identificarem os problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes e atuarem para sua solução.

Para se chegar a estas notas conclusivas, três trajetos temáticos na formação discursiva sobre o campo educacional, foram essenciais ao debate: qualidade da educação; políticas de avaliação; e o Ideb. A qualidade da educação engloba um conjunto de condições intra e extraescolares e de diferentes sujeitos institucionais e individuais que

buscam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem no contexto escolar, de forma associada à construção de uma identidade social relativa ao pleno exercício da cidadania e da democracia. As políticas de avaliação contemplam o conjunto das relações sociais, políticas, econômicas e legitimações de discursos em curso no país por uma busca de mecanismos de *accountability* para com os diferentes estados da federação e o Distrito federal, e, por conseguinte, os municípios. O indicador do Ideb surge como expoente balizador para a mensuração e quantificação desses mecanismos de controle, objetivando responsabilizar as instituições de ensino pelo seu sucesso ou insucesso escolar, sem questionar as condições sociais e econômicas nas quais as escolas do país encontram-se inseridas. O ideal das políticas de avaliação seria que estas fossem um instrumento valioso na identificação das condições de oferta do ensino no Brasil, que subsidiasse a elaboração e a implementação de propostas de intervenções com o intento de melhorar a qualidade da educação nas instituições educativas. Assim, a avaliação conseguiria ultrapassar o limite da diagnose, estado atual das nossas políticas de avaliação.

O sistema municipal de educação de Mossoró/RN é considerado um dos melhores do Estado, considerando o discurso da qualidade da educação construída no cenário estadual, a partir do indicador do Ideb. Inclusive, várias instituições de ensino local já foram alvo de entrevistas em rede nacional de telecomunicações pelos bons resultados apresentados. O que não se coloca diante destes discursos é de qual qualidade educacional está-se falando, haja vista que as discrepâncias das condições de oferta do ensino dentro do mesmo sistema, são muito significativas.

O sistema municipal de educação de Mossoró/RN possui 45 escolas municipais, dentre estas, cerca de 28 escolas, estão em condições de funcionamento precarizadas. E a maioria das escolas que apresentam estas condições, estão localizadas em zonas periféricas da cidade ou em zonas de desenvolvimento marginalizadas. Todos os 45 docentes respondentes do questionário possuem graduação na área que atuam e 98% destes possuem especialização. As três escolas de elevado Ideb's possuem excelentes condições de funcionamento nas instalações físicas, possuem bibliotecas e duas laboratório de informática. As três escolas de Ideb's mais defasados, do contrário, não possuem boas condições em suas instalações físicas, as bibliotecas não existem ou funcionam num pequeno amontoado de livro e não possui laboratório de informática. Esta informação é interessante, pois corrobora com os enunciados dos sujeitos que afirmam que, para se melhorar o processo educativo, faz-se preciso que a escola tenha condições

física e material de existência; isto é, uma educação de qualidade requer condições básicas de funcionamento. Quanto a gestão destas escolas, tanto das de melhores e piores Ideb's municipais, são compostas por docentes do quadro efetivo do município, sendo que uma destas chegou a fazer concurso para dirigente escolar (houve uma época que a localidade dispunha dessa modalidade de acesso ao cargo de gestor escolar), mas estão na função por indicação política da atual gestão.

Destaque-se que todas as escolas da municipalidade ultrapassaram as metas projetadas pelo Ideb, quer sejam as de elevado ou baixo índice. A diferença maior de pontos entre a meta projetada e a alcançada ocorre no segmento investigado, correspondente as séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, considerando os dados obtidos nesta pesquisa, faz-se pertinente pontuar que, conforme as produções discursivas dos sujeitos das escolas partícipes da pesquisa, o dito nem sempre corresponde ao feito no sistema de educação mossoroense. Cabe questionar sempre se os números produzidos pelas avaliações em larga escala, que resultam no indicador em questão, são realmente condizentes com a realidade das escolas, visto que nem sempre a nota obtida nestes testes significa efetivamente que a aprendizagem ocorreu; bem como que os bons números de aprovação dos alunos ocorreram por efetivo desempenho escolar.

Entre o dito pelas políticas públicas de avaliação e indicadores educacionais na contemporaneidade brasileira e o feito nos intramuros do sistema educacional das diferentes localidades do país, a exemplo de Mossoró/RN, há questões que precisam ser pensadas em suas especificidades ao se relacionar este debate com o da qualidade da educação, visto que é ela, a qualidade, o ápice do desejo de atingimento de todos os esforços empreendidos pelos diferentes programas do governo federal que tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento educacional da nação brasileira. Conforme apontou-se nos capítulos III e V desta pesquisa, há que se considerar ao pensar esta relação nas características de organização do sistema de educação local nas seguintes questões: número de crianças por turmas; calendário letivo voltado para os exames de proficiência é realmente necessário?; a valorização do Plano de Cargos e Carreiras dos Professores precisa estar atualizado; as condições físicas e materiais da escola é condição primeira para a realização do processo de ensino e aprendizagem; a forma de gestão e a organização do clima escolar também são fatores que precisam ser revisitados constantemente para que a qualidade da educação aconteça.

A título de considerações finais é preciso reafirmar que entre os ditos pelas políticas oficiais dos governantes, através da materialidade discursiva das Leis, projetos e programas educacionais e o feito no interior dos sistemas municipais de educação, portanto, em suas escolas, precisa-se avançar na ressignificação da relação entre indicadores numéricos e qualidade educacional.

É fato que o Ideb desencadeou mudanças no sistema municipal de educação de Mossoró, mesmo que sejam mudanças estritamente ligadas a medidas de responsabilização as escolas para o atingimento das metas estabelecidas pela política de educação local, que obviamente, está vinculada com o movimento da política nacional. Cabe questionar os dirigentes municipais, tanto de ordem do poder executivo local, como do secretário municipal de educação, como a organização escolar pode otimizar a Política de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró, em favor de melhorias nas condições físicas e estruturais das instituições de ensino que funcionam em condições precárias de funcionamento; como a Lei pode, no seu contexto de prática, oportunizar melhoria da qualidade educacional das escolas que não conseguem “avançar” em seu desempenho acadêmico, no que concerne a alfabetização e aprendizagem dos seus alunos condizentes com a série que estes frequentam, implantando, por exemplo, o que a Lei de Responsabilidade Educacional prediz desde 2010: a escola em tempo integral. Por que o que fica entre o dito e o feito, é que esta Lei, o SIAVE e Prêmio Escola de Qualidade, conforme apontado pelos sujeitos da pesquisa, foram construídos não para buscar melhorias no sistema municipal de educação, mas foram direcionados para que o município atingisse unicamente as metas previstas para o Ideb. E uma educação em que a qualidade seja ponto fulcral, os indicadores educacionais, como o Ideb, serão uma consequência.

**REFERÊNCIAS**

- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD, INEP; MEC. **Indicadores a qualidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2008. 72 p.
- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: MINTO, César Augusto; OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Estado, Globalização e Políticas Educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, jan/abr., 2003.
- \_\_\_\_\_. Para uma Concetualização Alternativa de *Accountability* em Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun., 2012.
- \_\_\_\_\_. Políticas Avaliativas e *Accountability* em Educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. São Paulo, n. 9, p. 47-70, mai./ago. 2009b.
- \_\_\_\_\_. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- \_\_\_\_\_. Nem Tudo o que Conta em Educação é Mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Rev. Lusófona de Educação**[online], n.13, p. 13-29, 2009.
- ALONSO, M. **O Papel do Diretor na Administração Escolar**. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Para Compreender o Financiamento da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2012.
- ANDRADE, E. “School Accountability” no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, v. 28, nº 3 (111), p. 443-453, 2008.
- ANDRADE, Josemberg Moura de; LAROS, Jacob Arie; GOUVEIA, Valdiney Veloso. O Uso da Teoria de Resposta ao Item em Avaliações Educacionais: diretrizes para pesquisadores. **Avaliação Psicológica**. Porto Alegre, v. 9, nº 3, Dez., 2010.

ANDREWS, Christina W; VRIES, Michel S. de. Pobreza e Municipalização da Educação: análise dos resultados do Ideb (2005-2009). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 826-947, Set./Dez., 2012.

ARELLANO, M. *et al.* **Sistemas de Evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efetivamente?** México: CIDE, 2012.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em <[www.curriculosemfronteira.org](http://www.curriculosemfronteira.org)>

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, pp. 539-561, set./dez. 2005, 152.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, pp. 10-32, jul/dez.. 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteira.org](http://www.curriculosemfronteira.org).

BAUER, Adriana. Estudos Sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista Ambiente Educação**, v. 5, p. 7-31, jan/jun, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade no ensino na escola pública**. Brasília: Liber, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relações entre a Quantidade e a Qualidade no Ensino Comum**. Trabalho apresentado na I Conferência Brasileira de Educação, em Abril de 1980. Disponível em: [cappf.org.br/tiki-download\\_wiki\\_attachment.php?attId=187](http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=187).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO Ève. **O Novo Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_(Org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

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

\_\_\_\_\_. 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**. Brasília: DF, 20 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Nacional (Lei 9.394/96) e legislação correlata. ARRUDA, André. (Coord.). Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Distrito Federal: MEC/ SEF, 1997.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão e Qualidade de Ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salette Barbosa (Orgs.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas**. Brasília. Líber Livro: Anpae, 2011, p. 263-277.

CAED. **Boletim de Resultados**: Ceará, avaliação da alfabetização. SPAECE-Alfa 2007. Juiz de Fora: CAEd, 2008.

CAMARGO, Rubens Barbosa de *et al.* A Qualidade na Educação Escolar: dimensões e indicadores em construção. In: FARENZENA, Nalú (Org.). **Custos e Condições de Qualidade da Educação em Escolas Públicas: aportes de estudos regionais**. Brasília: MEC/Inep, 2005, p. 203 - 220.

\_\_\_\_\_. **Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica**. Relatório de pesquisa: pesquisa nacional qualidade na educação. Brasília: MEC/Inep, 2006.

CAMINI, L. **A Gestão Educacional e a Relação Entre os Entes Federados na Política do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Porto Alegre, Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. L. A relação do MEC com os entes federados na implantação do pde/plano de metas compromisso todos pela educação: tensões e tendências ANPED/ GT 5 (Estado e Políticas Educacionais) Intercâmbio: **“Federalismo e Políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil”** Curitiba, 12 e 13 de agosto de 2010.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório**: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, ‘1988.

\_\_\_\_\_. **A Vantagem Acadêmica de Cuba:** por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CARVALHO, J. S. F. “Democratização do Ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, FE-USP, V. 30, N. 2, P. 327-334, MAI./AGO. 2004.

CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos e realidades? In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. (Org.). **Descentralização da educação:** novas formas de coordenação e financiamento. GOMEZ, Alfredo Sarmiento et. al. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999, p. 14.

\_\_\_\_\_. **A escola e a desigualdade.** 2ª. ed. Brasília: Líber Livro, UNESCO, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** (A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. V. 1). 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E PLANO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Brasília: UNICEF, 1991. (Recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990).

DEMO, Pedro. **Educação de qualidade.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes.** Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215. Maio/Ago., 2009.

DESROSIÈRES, Alain. **La Política de los Grandes Números:** história da razão estatística. Barcelona: Ed. Melusina, 2004.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica – leituras.** 2.ed. [S.l.]: Pioneira, 1999. p. 268-282.

DUMMÉNIL, Gérard e LÉVY, Dominique. **A Crise do Neoliberalismo.** São Paulo: Boitempo, 2014.

ENGUIITA, M. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.

FARIA, Geniana Guimarães. Políticas de Financiamento e Desempenho Educacional: um estudo comparativo sobre a capacidade de atendimento dos municípios brasileiros. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 1, n. 2,, p. 358-360, Jul./Dez., 2010.

FÉLIX, M. F. Costa. **Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial?** 4.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no collège de France**. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 20. ed. São Paulo: edições Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1: a vontade do saber**. 20. ed. São Paulo: edições Graal, 2010b.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 13. ed. São Paulo: edições Graal, 2010c.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. 10. ed. São Paulo: edições Graal, 2009b.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação em Larga Escala e Fatores Associados ao Desempenho Escolar. IN: GATTI, Bernadete (Org.). **Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar**. Brasília: UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008.

\_\_\_\_\_; BONAMINO, Alicia. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. In: CADERNOS DE PESQUISA. Nov. 1999, n.108.

FRANCO, Ana Maria Paiva; FILHO, Naércio Menezes. Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. **Rev. Estado e Economia**, São Paulo, v. 42, n.2, p. 263-283, abr.-jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Uma Análise de Rankings de Escolas Brasileiras com Dados do SAEB**. American Institutes for Research. Disponível no URL: <<http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/6357394.pdf>> (acesso em 11 de maio de 2014).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, Set./Dez., 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 965-987, Out., 2007.

\_\_\_\_\_. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 378-404, abr./Jun., 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 133-170, abril, 2004.B

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares**. Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, Maio, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GREMAUD, Amauri Patrick; FERNANDES, Reynaldo. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. v. 1. p. 213-238.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER. A Década do Processo Educativo Perdida Sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr./jun., 2012.

GAULT, David Arellano, et al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efectivamente?** México: CIDE, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- \_\_\_\_\_(org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola. 2012.
- \_\_\_\_\_. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente na Educação Básica: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 211-229.
- HOGAN, T. **Introdução à Prática de Testes Psicológicos**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006.
- HUMATCHER, Waldo. A Escola em Todos os seus Estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1999. P. 45-76.
- INEP. **Características do SAEB**. Disponível no URL: <http://portal.inep.gov.br/caracteristicas-saeb>. (Acessado em 28 de junho de 2013)
- JESOP, Bob. O Estado, o Poder, o Socialismo de Poulantzas como um Clássico Moderno. **Rev. Sociol. Polit.** Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008
- LUDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- MAINARDES, Jefferson. A Pesquisa sobre a Organização da Escolaridade em Ciclos no Brasil (2000 – 2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**. Abril: 2009, v. 14, nº 40, p. 7-23.
- \_\_\_\_\_. Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- \_\_\_\_\_. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico- metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9. n.1. p.04-16, Jan./fev., 2009.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas,

- v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. MALLMANN, Vera Carmosina da Silva; EING, Ana Maria. Políticas de Avaliação da Educação Básica: limites e possibilidades para a gestão da escola pública. In: **Anais Educere**, PUC-Paraná, 2008, p. 10.248 – 10.259.
- MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, 2007.
- MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração Educacional e Racionalidade: o desafio pedagógico**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2007.
- MELLO, M. Sistemas de avaliação educacional: possibilidades e desafios. In: BAUER, A; GATTI, B. (Org.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular Livros, 2013.
- MÉZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOSSORÓ, RN. **LEI Nº 2.717, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2010**. Institui a Política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró e dá Outras Providências. Jornal Oficial de Mossoró. Ano IV, nº 75-A, 4 p.
- \_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 3.749, DE 21 DE MARÇO DE 2011**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal e dá Outras Providências. Jornal Oficial de Mossoró. Ano IV, nº 87, 12 p.
- \_\_\_\_\_. **LEI Nº 3001, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2012**. Institui o Prêmio Escola de Qualidade, para as Unidades de Educação Infantil e Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e dá Outras Providências. Jornal Oficial de Mossoró. Ano V, nº 178, 16 p.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. Capítulo 6: condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros, p. 153-190.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. A Função Social da Educação e da Escola Pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 237-251.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. O Legado da CEPAL à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educación (On line)**, Madrid - Espanha, 2001.

\_\_\_\_\_. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

\_\_\_\_\_. O direito à educação. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R.P. (Orgs.) **Gestão, Financiamento e direito à educação: análise da constituição federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-42.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. Editora Ática: São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Geral, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Estado em Crise**. Rio de Janeiro: Edições GRAAL LTDA, 1977.

PINTO, José Marcelino Rezende. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (org.) **Política educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de Qualidade para a Mobilização da Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n 124, p. 227-251, Jan./Abri., 2005.

RODRÍGUEZ, Luiz Felipe de la Vega. Accountability y Mejoramiento educativo: análisis de experiências internacionales. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 275-298, jan./mar., 2015.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. Mimeografado. 1998. Disponível em:

<<<http://adesgbahia.org/GEPEM2007/AulasProfPestana/PolíticasPublicas.htm> Acesso em: 10 set. 2011.

SANDER, Benno. **Administração da educação o Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SALLUM JR., Brasílio. Metamorfoses do Estado Brasileiro no Final o Século XX.

**Revista Brasileira e Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, p. 35-54, jun. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO PAULO. **Relatório Pedagógico: 2010 SARESP – Matemática**. São Paulo: SARESP, 2010.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBP AE**, v. 31, n. 3, p. 493-510. Set./dez., 2015.

\_\_\_\_\_; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Rev. Port. de Educação** [online]. vol.27, n.1, 2014.

\_\_\_\_\_. O Potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da Qualidade da Educação Básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan/abr, 2013.

\_\_\_\_\_. *Accountability* em Educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan/abr, 2015.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Avaliação da Educação Básica e Desempenho Docente. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, n. 8, p. 63-73, Jul./Dez., 2010.

SILVA, Ciclene Alves. **Qualidade da educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB no município de Mossoró-RN: percorrendo caminhos em busca do sucesso escolar** (Dissertação de Mestrado). João Pessoa, 2012, 166f.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Andréa Ferreira da. Avaliação da Educação Básica, Gestão Escolar e Trabalho Docente. In: SOUSA JÚNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza. **Políticas de Gestão e Práticas Educativas**. Brasília: Líber Livro: Anpae, 2011a, p. 295-312.

\_\_\_\_\_. In: SOUSA JÚNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Saete Barboza. **Políticas de Gestão e Práticas Educativas**. Brasília: Líber Livro: Anpae, 2011b, p. 159-180.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, Set. 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Educacional: In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Avaliação e Gestão da Educação Básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 119, p. 175-190, Jul., 2003.

\_\_\_\_\_. Qualidade da Educação, gestão Democrática e Avaliação. **Pesquiseduca**. Santos, v. 1, n. 2, p. 89-92, Jul/Dez., 2009b.

\_\_\_\_\_. Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação. Avaliação Institucional: autoavaliação e avaliação externa. Salto para o futuro, Grandes temas da educação nacional, MEC/SED/**Tv Escola**, Brasília, ano 19, n.9, p. 31-36, Ago., 2009c.

SOUZA, Allan S. **Responsabilização na Administração da Educação: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados**. Tese (Doutorado em Educação). 315f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande Norte. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22697>

SOARES, F.; XAVIER, F. Pressupostos Educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade**. V. 34, nº 124, p. 903-923, 2013.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar** (Edição revista, anotada e ampliada por João Gualberto Carvalho Menezes). Ed. 2. São Paulo: Saraiva, 1982.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia; WARDE, Mírian Jorge, HADDAD, Sérgio (org).

**Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de.; WARDE, M.J; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2007.

VERHINE, Robert E. **Custo-aluno-qualidade em Escolas de Educação Básica – 2ª** Etapa. Relatório de pesquisa: pesquisa nacional qualidade na educação. Brasília: MEC/Inep, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos Em Avaliação Educacional**. São Paulo, nº 12, jun./Dez., p. 7-24, 1995.

VICENTE, Gil. **Educação Universal e de Qualidade:** um projeto para o Brasil. Conae, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Reformas e Auto- reformas da Educação no Brasil. **Instituto Paulo Freire de Espanha Rizoma freireano • Rhizome freireano** - n. 8 • 2010.

UNESCO. **Educação de Qualidade Para Todos:** um assunto de direitos humanos. Brasília: Unesco/Orealc, 2007. 138p.

WARDE, M. J. Apresentação do dossiê a educação nos Estados Unidos: do século 19 ao século 20. *Hist. Educ.* [online], vol.20, n.48, p.11-13, 2016.

WITTMANN, Lauro Carlos. Administração da Educação: Pressupostos e Perspectivas para a Relevância de sua Prática. **Perspectiva; CED**. Florianópolis, 1(5), Jul/Dez, p. 39-50, 1985.

**APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os gestores escolares**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINH: POLITICA E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

---

***PREZADOS(AS) PARTICÍPES DESTA PESQUISA,***

Primeiramente, agradecemos a sua participação na nossa pesquisa, pois a vossa contribuição é muito significativa para o bom desenvolvimento deste trabalho.

Esclarecemos que o objetivo principal desta atividade é construir um perfil das escolas do município de Mossoró/RN, no que concerne a discussão da qualidade da educação. Paratanto, buscar-se-á compreender os fatores que se fazem presentes nas escolas com Ideb's acima da média municipal, bem como os fatores que se fazem comuns nas escolas com Ideb's inferior a média municipal, sendo este elemento, na configuração da atual Política Educacional do Brasil, um possível indicador de qualidade da educação nos espaços de escolarização formal.

Este instrumento trata-se de um roteiro para o desenvolvimento de uma entrevista semiestruturada a ser desenvolvida através de uma conversa individual com os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, representantes de professores e responsáveis por alunos que participem do conselho escolar. Informamos que será garantida a não identificação dos sujeitos em qualquer material escrito produzido mediante este documento.

As informações aqui contidas são de uso exclusivo para esta pesquisa.

Uma maior aproximação com a realidade das escolas campo de pesquisa dependerá da consistência das informações observadas na entrevista. Nesta perspectiva, nosso diálogo será tanto mais significativo quanto mais se revestirem de seriedade e sinceridade.

Contamos com sua colaboração.

Atenciosamente,

Ciclene Alves da Silva

Douranda do PPGE/UFPE

Fone: 84 996803539/84 981347327 E-mail: [ciclenealves@bol.com.br](mailto:ciclenealves@bol.com.br)

## PARTE I

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES

---

Data da realização: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

#### PERFIL PROFISSIONAL

Faixa etária:

- menos de 20 anos     20 a 30 anos     30 a 40 anos  
 40 a 50 anos         50 a 60 anos     mais de 60 anos

Tempo de trabalho na educação:

- menos de 05 anos     05 a 15 anos     15 a 25 anos  
 25 a 35 anos         mais de 35 anos

Tempo de trabalho no cargo de gestor escolar:

- menos de 05 anos     05 a 15 anos     15 a 25 anos     25 a 35 anos  
 mais de 35 anos

Grau de satisfação com a profissão:  ruim  regular  bom  excelente

Formação inicial:

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Possui Pós-Graduação? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, qual a área e a instituição que cursou? \_\_\_\_\_

---

### QUESTÕES A SEREM DEBATIDAS:

1. Como você enxerga o índice de desenvolvimento da educação básica/IDEB?
2. Ele é bom para escola? Por quê?
3. O que falta no IDEB?
4. Quais seriam em sua opinião as vantagens e desvantagens do IDEB?
5. A escola tem ações visando a melhoria do IDEB? Se sim, quais?
6. Quais as dificuldades para melhoria do IDEB desta escola?
7. Como a secretaria municipal de educação tem trabalhado o IDEB com as escolas?
8. Para você o que é qualidade da educação? Qual a relação desta qualidade com o IDEB?
9. Destes fatores escolares: infraestrutura física e material da escola; ambiente escolar; proposta didático pedagógica; formação profissional dos docentes e condições de trabalho; gestão escolar e participação dos pais; qual é preponderante para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade?
10. Quais destes fatores são mais bem desenvolvidos nesta escola?
11. Quais deles são mais críticos nesta escola?
12. Como você avalia o sistema do SIAVE implementado pela secretaria municipal de educação?
13. Como você define uma educação de qualidade?
14. Você considera esta escola com boa qualidade educacional? Por quê?
15. É possível estabelecer alguma relação entre o IDEB desta escola e a qualidade da educação aqui desenvolvida?
16. Por fim, você se considera um bom gestor escolar? Por quê?

*Muito obrigada pela sua participação!*

**APÊNDICE b – Roteiro de Entrevista com Coordenadores Pedagógicos**

**PARTE II****ROTEIRO DA ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

---

Data da realização: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**PERFIL PROFISSIONAL**

Faixa etária:

- menos de 20 anos     20 a 30 anos     30 a 40 anos  
 40 a 50 anos         50 a 60 anos     mais de 60 anos

Tempo de trabalho na educação:

- menos de 05 anos     05 a 15 anos     15 a 25 anos  
 25 a 35 anos         mais de 35 anos

Tempo de trabalho na função de coordenador pedagógico:

- menos de 05 anos     05 a 15 anos     15 a 25 anos     25 a 35 anos  
 mais de 35 anos

Grau de satisfação com a profissão:  ruim  regular  bom  excelente

Formação inicial:

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Possui Pós-Graduação?  Sim             Não

Em caso afirmativo, qual a área e a instituição que cursou? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**QUESTÕES A SEREM DEBATIDAS:**

1. Como você enxerga o índice de desenvolvimento da educação básica/IDEB?
2. Ele é bom para escola? Por quê?

3. Quais seriam em sua opinião as vantagens e desvantagens do IDEB?
4. Como a secretaria municipal de educação tem trabalhado o IDEB com as escolas?
5. O que falta no IDEB?
6. É possível estabelecer alguma relação entre o IDEB desta escola e a qualidade da educação aqui desenvolvida?
7. Para você o que é qualidade da educação? Qual a relação desta qualidade com o IDEB?
8. Destes fatores escolares: infraestrutura física e material da escola; ambiente escolar; proposta didático pedagógica; formação profissional dos docentes e condições de trabalho; gestão escolar e participação dos pais; qual é preponderante para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade?
9. Quais destes fatores são mais bem desenvolvidos nesta escola?
10. Quais deles são mais críticos nesta escola?
11. Como você avalia o sistema do SIAVE implementado pela secretaria municipal de educação?
12. Você considera esta escola com boa qualidade educacional? Por quê?
13. Por fim, você se considera um bom coordenador pedagógico? Por quê?

*Muito obrigada pela sua participação!*

**APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Professores<sup>9as</sup>)**



**PARTE III****ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) REPRESENTANTES DO  
SEGMENTO DO 1º AO 5º ANO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

---

Data da realização: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**PERFIL PROFISSIONAL**

Faixa etária:

- menos de 20 anos     20 a 30 anos     30 a 40 anos  
 40 a 50 anos         50 a 60 anos     mais de 60 anos

Tempo de trabalho na educação:

- menos de 05 anos     05 a 15 anos     15 a 25 anos  
 25 a 35 anos         mais de 35 anos

Tempo de trabalho na função de professor:

- menos de 05 anos     05 a 15 anos     15 a 25 anos     25 a 35 anos  
 mais de 35 anos

Grau de satisfação com a profissão:  ruim  regular  bom  excelente

Formação inicial:

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Possui Pós-Graduação?  Sim         NãoEm caso afirmativo, qual a área e a instituição que cursou? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**QUESTÕES A SEREM DEBATIDAS:**

1. Como você enxerga o índice de desenvolvimento da educação básica/IDEB?
2. Ele é bom para escola? Por quê?
3. Quais seriam em sua opinião as vantagens e desvantagens do IDEB?
4. Como a secretaria municipal de educação tem trabalhado o IDEB com as escolas?
5. O que falta no IDEB?
6. É possível estabelecer alguma relação entre o IDEB desta escola e a qualidade da educação aqui desenvolvida?
7. Para você o que é qualidade da educação? Qual a relação desta qualidade com o IDEB?
8. Destes fatores escolares: infraestrutura física e material da escola; ambiente escolar; proposta didático pedagógica; formação profissional dos docentes e condições de trabalho; gestão escolar e participação dos pais; qual é preponderante para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade?
9. Quais destes fatores são mais bem desenvolvidos nesta escola?
10. Quais deles são mais críticos nesta escola?
11. Como você avalia o sistema do SIAVE implementado pela secretaria municipal de educação?
12. Você considera esta escola com boa qualidade educacional? Por quê?
13. Por fim, você se considera um bom professor? Por quê?

*Muito obrigada pela sua participação!*

**APÊNDICE D – Entrevista com Representantes de Pais de Alunos ou Responsáveis**



**PARTE IV****ROTEIRO DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DE PAIS DE ALUNOS OU RESPONSÁVEIS DO SEGMENTO DO 1º AO 5º ANO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (MEMBROS DO CONSELHO ESCOLAR)**

---

Data da realização: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**PERFIL PESSOAL**

Faixa etária:

- menos de 20 anos     20 a 30 anos     30 a 40 anos  
 40 a 50 anos     50 a 60 anos     mais de 60 anos

Alfabetizado?  Sim     Não

Grau de instrução:

- Ensino fundamental incompleto     Ensino fundamental completo  
 Ensino médio incompleto     Ensino médio completo  
 Ensino superior incompleto     Ensino superior completo

Grau de satisfação com a escola em que o(a) filho(a) estuda:

- ruim     regular     boa     excelente

**QUESTÕES A SEREM DEBATIDAS:**

1. Você sabe o que é o IDEB?
2. Como você ficou conhecendo o IDEB?
3. Você acha que o IDEB é bom para a escola?
4. Você acha que os outros pais da escola também conhecem o IDEB?
5. Você gosta da forma como a escola ensina seu filho(a)? Por quê?

6. Qual a melhor coisa da escola em que seu filho(a) estuda?
7. O que precisa melhorar na escola em que seu filho(a) estuda?
8. A escola em que seu filho(a) estuda pode ser considerada boa? Por quê?
9. Os professores, funcionários e diretores fazem sua função direito? Por que?
10. As salas de aula, biblioteca, cozinha e o pátio estão em boa condição de uso?
11. O que a escola em que seu filho(a) estuda precisa para melhorar mais?
12. Por fim, você acompanha as atividades do(a) seu filho(a) na escola? Participa de reuniões?  
Acompanha o dever de casa?

*Muito obrigada pela sua participação!*

**APÊNDICE E – Tabulação dos Dados dos Questionários**

## TABULAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

### TRAJETO TEMÁTICO I = Noção de Qualidade da Educação

Q1 = O que é qualidade da educação?

NOÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>72%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.</p> <p><b>16%</b> = é aquela em que todos os pontos voltados para educação sejam contemplados: espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e condições de trabalho dos professores e gestores.</p> <p><b>12%</b> = é aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica, bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares da comunidade.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>100%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>84%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.</p> <p><b>16,06%</b> = é aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica, bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares da comunidade.</p>

## NOÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

### ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS

SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>90%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.</p> <p><b>10%</b> = é aquela em que todos os pontos voltados para educação sejam contemplados: espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e condições de trabalho dos professores e gestores.</p>
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.

### NOÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

#### ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS

SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>72%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.</p> <p><b>16%</b> = é aquela em que todos os pontos voltados para educação sejam contemplados: espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e condições de trabalho dos professores e gestores.</p> <p><b>12%</b> = é aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares da comunidade.</p>
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições

	didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.
<b>Diretores</b>	<p><b>84%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.</p> <p><b>16,06%</b> = é aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares da comunidade.</p>

<b>NOÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	
<b>RESPOSTAS</b>	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<p><b>93%</b> = é aquela em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada e professores qualificados, com boas condições didático pedagógicas, de forma que aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no cotidiano.</p> <p><b>0,1%</b> = é aquela em que todos os pontos voltados para educação sejam contemplados: espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros, formação dos professores e condições de trabalho dos professores e gestores.</p> <p><b>6,9%</b> = é aquela que propicia condições de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica bem como de rendimento dos alunos e de envolvimento dos agentes escolares da comunidade.</p>

Q2 = O que seria mais necessário para melhorar a qualidade da educação nesta escola?

<b>MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<b>64%</b> = estrutura física e material da escola.

	<p><b>16%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola .</p> <p><b>16%</b> = participação da família na escola.</p> <p><b>04%</b> = o ambiente educativo.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>67%</b> = o ambiente educativo.</p> <p><b>33%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola;</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>33%</b> = o ambiente educativo.</p> <p><b>33%</b> = a prática didático pedagógica.</p> <p><b>33%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.</p>

<b>MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>75%</b> = estrutura física e material da escola.</p> <p><b>25%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola .</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>66%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola</p> <p><b>34%</b> = a prática didático pedagógica</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>64%</b> = o ambiente educativo.</p> <p><b>36%</b> = a prática didático pedagógica.</p>

<b>MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>69%</b> = estrutura física e material da escola.

	<p><b>20%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola .</p> <p><b>08%</b> = a participação da família na escola</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>50%</b> = a prática didático pedagógica</p> <p><b>50%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>50%</b> = o ambiente educativo.</p> <p><b>33%</b> = a prática didático pedagógica.</p> <p><b>17%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.</p>

<b>MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	
<p><b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b></p>	<p><b>54%</b> = estrutura física e material da escola.</p> <p><b>23%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.</p> <p><b>09%</b> = a prática didático pedagógica</p> <p><b>07%</b> = o ambiente educativo.</p> <p><b>07%</b> = a participação da família na escola.</p>

Q5 = O SIMAVE tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação municipal?

<b>SIAVE E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>88%</b> = não.</p> <p><b>12%</b> = sim.</p>
<b>Coordenadores</b>	<b>67%</b> = sim.

	33% = não..
<b>Diretores</b>	100% = sim.

<b>SIAVE E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	85% = não. 05% = sim.
<b>Coordenadores</b>	02% = não responderam.
<b>Diretores</b>	100% = sim.

<b>SIAVE E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	87% = não. 09% = sim. 04% = não responderam.
<b>Coordenadores</b>	50% = sim. 50% = não.
<b>Diretores</b>	100% = sim.

<b>SIAVE E A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	74% = não 23% = sim. 03% = não responderam.

**TRAJETO TEMÁTICO II = Qualidade da Educação e IDEB**

**Q3 = Quais dos fatores intra escolares mais interfere na qualidade da educação, e por conseguinte, no Ideb?**

<b>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IDEB: FATORES QUE MAIS INTERFEREM</b>	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>76%</b> = v A formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola. <b>16%</b> = a prática didático pedagógica <b>08%</b> = O ambiente educativo.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = O ambiente educativo
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = O ambiente educativo

<b>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IDEB: FATORES QUE MAIS INTERFEREM</b>	
ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>90%</b> = estrutura física e material da escola; <b>10%</b> = o ambiente educativo.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = Estrutura física e material da escola.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = Estrutura física e material da escola.

<b>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IDEB: FATORES QUE MAIS INTERFEREM</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>42%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.

	<p><b>40%</b> = estrutura física e material da escola</p> <p><b>09%</b> = a prática didático pedagógica</p> <p><b>09%</b> = o ambiente educativo</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>50%</b> = o ambiente educativo;</p> <p><b>50%</b> = a estrutura física e material da escola</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>50%</b> = o ambiente educativo.</p> <p><b>50%</b> = estrutura física e material da escola.</p>

<b>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IDEB: FATORES QUE MAIS INTERFEREM</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	
<b>RESPOSTAS</b>	
<p><b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b></p>	<p><b>42%</b> = estrutura física e material da escola.</p> <p><b>33%</b> = a formação e as condições de trabalho dos profissionais desta escola.</p> <p><b>18%</b> = o ambiente educativo</p> <p><b>07%</b> = a prática didático pedagógica.</p>

Q4 = Na sua opinião, existe relação entre a qualidade da educação e o Ideb obtido por esta escola?

<b>RELAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COM O IDEB DA ESCOLA</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<p><b>56%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p> <p><b>24%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p>

	<p><b>04%</b> = não, porque a avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, utilizada para compor o computo do índice do Ideb, não é um mecanismo determinante da qualidade da educação, visto que a educação de qualidade não se resume somente a estas áreas do conhecimento.</p> <p>16% = Não responderam.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>67%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>33%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>100%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p>

<b>RELAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COM O IDEB DA ESCOLA</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<p><b>85%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>15%</b> = não, porque a avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, utilizada para compor o computo do índice do Ideb, não é um mecanismo determinante da qualidade da educação, visto que a educação de qualidade não se resume somente a estas áreas do conhecimento.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>100%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>67%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p>

	<b>33%</b> = Não responderam.
--	-------------------------------

<b>RELAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COM O IDEB DA ESCOLA</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<p><b>51%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>31%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p> <p><b>09%</b> = não, porque a avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, utilizada para compor o compute do índice do Ideb, não é um mecanismo determinante da qualidade da educação, visto que a educação de qualidade não se resume somente a estas áreas do conhecimento.</p> <p><b>09%</b> = Não Responderam.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>83%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>17%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>50%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p> <p><b>33%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>33%</b> = não responderam.</p>

**RELAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COM O IDEB DA ESCOLA**

ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<p><b>53%</b> = não, porque o índice deveria considerar as condições física e materiais da escola, bem como fatores relacionados a prática didático pedagógica, gestão escolar e formação e condições de trabalho dos professores.</p> <p><b>31%</b> = sim, porque a partir da cobrança de resultados a escola procura melhorar as condições de oferta do ensino.</p> <p><b>09%</b> = Não responderam.</p> <p><b>07%</b> = não, porque a avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, utilizada para compor o computo do índice do Ideb, não é um mecanismo determinante da qualidade da educação, visto que a educação de qualidade não se resume somente a estas áreas do conhecimento.</p>

Q 6 = Você acha que o Ideb, criado pelo governo federal, tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Mossoró/RN?

O IDEB CONTRIBUI PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>48%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p> <p><b>32%</b> = não, porque o investimento financeiro é feito apenas nas escolas que têm dificuldades para atingir as metas previstas, enquanto as escolas que têm média boa continuam sem recursos para melhorar.</p> <p><b>16%</b> = não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade.</p> <p><b>04%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>67%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação,</p>

	<p>com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p> <p><b>33%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>100%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação</p>

<b>O IDEB CONTRIBUI PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO</b>	
ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>65%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida..</p> <p><b>25%</b> = não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade.</p> <p><b>05%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p> <p><b>05%</b> = não responderam.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>100%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>67%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p> <p><b>33%</b> = não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade</p>

**O IDEB CONTRIBUI PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO**

ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>31%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p> <p><b>29%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p> <p><b>20%</b> = não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade.</p> <p><b>18%</b> = não, porque o investimento financeiro é feito apenas nas escolas que têm dificuldades para atingir as metas previstas, enquanto as escolas que têm média boa continuam sem recursos para melhorar.</p> <p><b>02%</b> = Não responderam.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>67%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p> <p><b>37%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>50%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p> <p><b>33%</b> = não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade.</p> <p><b>17%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p>

**O IDEB CONTRIBUI PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO**

ESCOLAS MUNICIPAIS

RESPOSTAS	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<p><b>33%</b> = não, porque há outros mecanismos que precisam ser melhorados, além das notas, para que a qualidade da educação seja efetivamente atingida.</p> <p><b>31%</b> = sim, porque os resultados alcançados por cada escola estimulam o corpo docente a produzir mais, e a investir mais na qualidade da educação, com o objetivo de alcançar as metas previstas, pois sabem que os alunos terão que fazer uma avaliação.</p> <p><b>20%</b> = não, porque a aferição dos resultados ocorre de forma que se distancia da realidade.</p> <p><b>14%</b> = não, porque o investimento financeiro é feito apenas nas escolas que têm dificuldades para atingir as metas previstas, enquanto as escolas que têm média boa continuam sem recursos para melhorar.</p> <p><b>02%</b> = Não Responderam.</p>

Q7 = Você acha que o Ideb dessa escola reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade do ensino ofertado neste estabelecimento?

O IDEB RELETE A QUALIDADE DO ENSINO DA ESCOLA	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>72%</b> = sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados, boa gestão, formação docente adequada e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias.</p> <p><b>28%</b> = não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo.</p>
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados, boa gestão, formação docente adequada e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados, boa gestão, formação docente adequada e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias.

**O IDEB RELETE A QUALIDADE DO ENSINO DA ESCOLA**

ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo.

O IDEB RELETE A QUALIDADE DO ENSINO DA ESCOLA	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>60%</b> = não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo.</p> <p><b>40%</b> = sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados, boa gestão, formação docente adequada e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>50%</b> = sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados, boa gestão, formação docente adequada e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias.</p> <p><b>50%</b> = não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>50%</b> = sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados, boa gestão, formação docente adequada e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias.</p> <p><b>50%</b> = não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo.</p>

O IDEB RELETE A QUALIDADE DO ENSINO DA ESCOLA	
ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	

<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<p><b>58%</b> = não, porque há outros fatores que interferem na aferição dos resultados das provas aplicadas pelo governo.</p> <p><b>48%</b> = sim, porque a escola mantém o padrão de qualidade que se espera atingir, com profissionais qualificados, boa gestão, formação docente adequada e condições estruturais e didático pedagógicas satisfatórias.</p>
---	---

**TRAJETO TEMÁTICO III = IDEB no Sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN**

Q8 = Na escola, houve alguma adaptação, mudança ou tentativa de se ajustar às exigências do Ministério da Educação e Cultura/MEC no sentido de tentar melhorar os índices alcançados?

<b>HOUVE MUDANÇAS NA ESCOLA PARA ALCANÇAR OS ÍNDICES DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS</b>	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.

<b>HOUVE MUDANÇAS NA ESCOLA PARA ALCANÇAR OS ÍNDICES DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS</b>	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.

<b>HOUVE MUDANÇAS NA ESCOLA PARA ALCANÇAR OS ÍNDICES DO IDEB</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.

<b>O IDEB REFLETE A QUALIDADE DO ENSINO DA ESCOLA</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>100%</b> = sim, porque a Secretaria Municipal de Educação propôs iniciativas para a melhoria do índice.

Q9 = A secretaria Municipal de Educação de Mossoró elaborou e implantou alguma ação visando a melhoria do Ideb?

<b>SMEM IMPLANTOU MUDANÇAS PARA MELHORAR O IDEB</b>	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.

<b>SMEM IMPLANTOU MUDANÇAS PARA MELHORAR O IDEB</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.

<b>SMEM IMPLANTOU MUDANÇAS PARA MELHORAR O IDEB</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.

<b>SMEM IMPLANTOU MUDANÇAS PARA MELHORAR O IDEB</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	
<b>RESPOSTAS</b>	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>100%</b> = sim, houve a criação de provas e/ou simulado com fins a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil.

Q10 = Quais são as formas de divulgação dos índices obtidos pelas escolas?

<b>FORMAS DE DIVULGAÇÃO DO IDEB PELAS ESCOLAS</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.

<b>FORMAS DE DIVULGAÇÃO DO IDEB PELAS ESCOLAS</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.

<b>FORMAS DE DIVULGAÇÃO DO IDEB PELAS ESCOLAS</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.

<b>FORMAS DE DIVULGAÇÃO DO IDEB PELAS ESCOLAS</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>100%</b> = as escolas afixam cartazes, faixas ou abrem letreiros em murais indicando o resultado da escola.

Q11 = Há incentivo da Secretaria Municipal de Educação na divulgação dos índices obtidos por cada escola da municipalidade?

<b>INCENTIVO DA SMEM PARA DIVULGAÇÃO DO IDEB</b>	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = há incentivos.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = há incentivos.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = há incentivos.

<b>INCENTIVO DA SMEM PARA DIVULGAÇÃO DO IDEB</b>	
ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = há incentivos.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = há incentivos.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = há incentivos.

<b>INCENTIVO DA SMEM PARA DIVULGAÇÃO DO IDEB</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = há incentivos.

<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = há incentivos.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = há incentivos.

<b>INCENTIVO DA SMEM PARA DIVULGAÇÃO DO IDEB</b>	
RESPOSTAS	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>100%</b> = há incentivos.

Q12 = Você acha que o Ideb deve ser nos meios de comunicação de massa?

<b>IDEB DEVE SER DIVULGADO NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA</b>	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>84%</b> = sim, porque a comunidade escolar e a sociedade em geral, fica sabendo dos resultados obtidos da escola no <i>ranking</i> geral da municipalidade.
<b>Coordenadores</b>	<b>08%</b> = não, porque o resultado do Ideb deve ser utilizado somente na própria escola, para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos naquilo que ele se propõe a fazer.
<b>Diretores</b>	<b>08%</b> = não, porque a comunidade escolar não tem conhecimento do que é o Ideb e do que esse resultado avalia, resumindo o resultado do índice a qualidade da educação ofertada na escola.

<b>IDEB DEVE SER DIVULGADO NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA</b>	
ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>90%</b> = não, porque a comunidade escolar não tem conhecimento do que é o Ideb e do que esse resultado avalia, resumindo o resultado do índice a qualidade da educação ofertada na escola.

	<b>10%</b> = não, porque o resultado do Ideb deve ser utilizado somente na própria escola, para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos naquilo que ele se propõe a fazer.
<b>Coordenadores</b>	<b>67%</b> = não, porque a comunidade escolar não tem conhecimento do que é o Ideb e do que esse resultado avalia, resumindo o resultado do índice a qualidade da educação ofertada na escola. <b>37%</b> = sim, porque a comunidade escolar e a sociedade em geral, fica sabendo dos resultados obtidos da escola no <i>ranking</i> geral da municipalidade.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, porque a comunidade escolar e a sociedade em geral, fica sabendo dos resultados obtidos da escola no <i>ranking</i> geral da municipalidade.

<b>IDEB DEVE SER DIVULGADO NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>48%</b> = sim, porque a comunidade escolar e a sociedade em geral, fica sabendo dos resultados obtidos da escola no <i>ranking</i> geral da municipalidade.
<b>Coordenadores</b>	<b>44%</b> = não, porque a comunidade escolar não tem conhecimento do que é o Ideb e do que esse resultado avalia, resumindo o resultado do índice a qualidade da educação ofertada na escola.
<b>Diretores</b>	<b>08%</b> = não, porque o resultado do Ideb deve ser utilizado somente na própria escola, para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos naquilo que ele se propõe a fazer

<b>IDEB DEVE SER DIVULGADO NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>56%</b> = sim, porque a comunidade escolar e a sociedade em geral, fica sabendo dos resultados obtidos da escola no <i>ranking</i> geral da municipalidade.

	<p><b>38%</b> = não, porque a comunidade escolar não tem conhecimento do que é o Ideb e do que esse resultado avalia, resumindo o resultado do índice a qualidade da educação ofertada na escola.</p> <p><b>06%</b> = não, porque o resultado do Ideb deve ser utilizado somente na própria escola, para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos naquilo que ele se propõe a fazer.</p>
--	---

Q13 = O sistema municipal de ensino de Mossoró utiliza os resultados do Ideb?

<b>SMEM UTILIZA OS RESULTADOS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<p><b>88%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas.</p> <p><b>16%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação premia as escolas que têm bons resultados.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>67%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas.</p> <p><b>33%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza no sentido de incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas.</p>
<b>Diretores</b>	<p><b>100%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza no sentido de incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas.</p>

<b>SMEM UTILIZA OS RESULTADOS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<p><b>100%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>67%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas.</p>

	<b>33%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação premia as escolas que têm bons resultados.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza no sentido de incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas.

<b>SMEM UTILIZA OS RESULTADOS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<p><b>91%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas.</p> <p><b>09%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação premia as escolas que têm bons resultados.</p>
<b>Coordenadores</b>	<p><b>66%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas.</p> <p><b>17 %</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza no sentido de incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas.</p> <p><b>17%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação premia as escolas que têm bons resultados</p>
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza no sentido de incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas.

<b>SMEM UTILIZA OS RESULTADOS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	
<b>RESPOSTAS</b>	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<p><b>79%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza de forma coercitiva, no sentido de cobrar resultados das escolas.</p> <p><b>12%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação utiliza no sentido de incentivar as escolas a atingirem bons resultados e a alcançarem as metas previstas.</p>

	<b>09%</b> = sim, a Secretaria Municipal de Educação premia as escolas que têm bons resultados.
--	---

Q14 = Existe algum espaço para o debate entre gestores, coordenadores e professores sobre os resultados alcançados nas avaliações em larga escala e do Ideb, promovido pelas escolas da rede municipal de ensino?

<b>EXISTE DEBATE SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS NO IDEB</b>	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = existe.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = existe
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = existe

<b>EXISTE DEBATE SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS NO IDEB</b>	
ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = existe.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = existe.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = existe.

<b>EXISTE DEBATE SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS NO IDEB</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = existe.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = existe.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = existe.

<b>EXISTE DEBATE SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS NO IDEB</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>100%</b> = existe.

Q15 = Houve alguma orientação sobre como interpretar o Ideb na escola?

<b>ORIENTAÇÃO SOBRE COMO INTERPRETAR OS DADOS DO IDEB</b>	
ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = houve, mas somente ligado a compreensões estatísticas ou de se atingir as metas estabelecidas
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = houve, e sempre recebe-se orientações periodicamente.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = houve, e sempre recebe-se orientações periodicamente.

<b>ORIENTAÇÃO SOBRE COMO INTERPRETAR OS DADOS DO IDEB</b>	
ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = houve, mas somente ligado a compreensões estatísticas ou de se atingir as metas estabelecidas.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = houve, e sempre recebe-se orientações periodicamente.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = houve, e sempre recebe-se orientações periodicamente.

<b>ORIENTAÇÃO SOBRE COMO INTERPRETAR OS DADOS DO IDEB</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS

<b>Professores</b>	<b>100%</b> = houve, mas somente ligado a compreensões estatísticas ou de se atingir as metas estabelecidas.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = houve, e sempre recebe-se orientações periodicamente.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = houve, e sempre recebe-se orientações periodicamente.

<b>ORIENTAÇÃO SOBRE COMO INTERPRETAR OS DADOS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	
<b>RESPOSTAS</b>	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>79%</b> = houve, mas somente ligado a compreensões estatísticas ou de se atingir as metas estabelecidas.
	<b>21%</b> = houve, e sempre recebe-se orientações periodicamente.

Q16 = Aponte as vantagens e as desvantagens do Ideb , considerando a realidade da escola em que você atua?

<b>VANTAGENS E DESVANTAGENS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's ELEVADOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>VANTAGENS</b>	
<b>Professores</b>	<b>92%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados. <b>08%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb.
<b>Coordenadores</b>	<b>67%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados. <b>33%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados.
<b>DESVANTAGENS</b>	

<b>Professores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é o incentivo financeiro ser destinado apenas as escolas com baixo índice, o que de certa forma, deixa as escolas com bom rendimento ao esquecimento.

<b>VANTAGENS E DESVANTAGENS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS COM IDEB's BAIXOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>VANTAGENS</b>	
<b>Professores</b>	<b>90%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb. <b>10%</b> = Não responderam.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb.
<b>DESVANTAGENS</b>	
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e

	as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.

<b>VANTAGENS DO IDEB</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS	
SUJEITO	RESPOSTAS
<b>Professores</b>	<p><b>51%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados.</p> <p><b>44%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb.</p> <p><b>05%</b> = não responderam.</p>
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb..

<b>VANTAGENS DO IDEB</b>	
ESCOLAS MUNICIPAIS	
RESPOSTAS	
<p><b>Sujeitos Escolares</b></p> <p><b>(P;C;D)</b></p>	<p><b>60%</b> = uma vantagem é que por meio dos índices obtidos, as escolas tentam melhorar seus resultados.</p> <p><b>35%</b> = uma vantagem é a vinda de recursos financeiros para melhorar as escolas que apresentam médias baixas o Ideb.</p> <p><b>05%</b> = não responderam.</p>

<b>DESVANTAGENS DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS POR SEGMENTOS</b>	
<b>SUJEITO</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Coordenadores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.
<b>Diretores</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.

<b>DESVANTEM DO IDEB</b>	
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	
<b>RESPOSTAS</b>	
<b>Sujeitos Escolares (P;C;D)</b>	<b>100%</b> = uma desvantagem é que o Ideb não leva em conta os demais fatores intervenientes na qualidade de uma educação socialmente referenciada, a saber: tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho, estrutura física, a prática didático pedagógica e a participação da família.

**ANEXO A – Decreto SIAVE e Plano de Capacitação Docente**

## DECRETO SIAVE E PLANO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE



# JORNAL OFICIAL DE MOSSORÓ

\* ANO IV \* NÚMERO 87 \* R\$ 1,00

MOSSORÓ (RN), SEXTA-FEIRA, 25 DE MARÇO DE 2011

PREFEITA: MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA

## PODER LEGISLATIVO

RESULTADO E JULGAMENTO DE  
TOMADA DE PREÇO Nº 001/2011

A Câmara Municipal de Mossoró, através da comissão Permanente de Licitação, torna público o resultado da TOMADA DE PREÇO Nº 001/2011, conforme descrito: OBJETO: Prestação do Serviço Móvel Pessoal (SMP) de Voz e Dados para chamadas originadas em todo o território nacional a ser utilizado em aparelhos celulares no funcionamento das atividades do Poder Legislativo do Município de Mossoró, conforme termo de referência e Minuta do contrato, parte integrante da Tomada de Preço. EMPRESA VENCEDORA: VIVO S/A saiu vencedora por apresentar o menor preço por item. Valor Global R\$ 100.274,40 (Cem mil, duzentos e setenta e quatro reais e quarenta centavos).

Mossoró-RN, 18 de março de 2011.

FRANCISCO CLEZIVAN DE LIMA BRASIL  
Presidente da CPLAVISO DE LICITAÇÃO  
TOMADA DE PREÇO Nº 003/2011

A Comissão Permanente de Licitação no uso das suas atribuições que lhe foi conferida, torna público que no dia 18 de abril de 2011, às 09:00 (nove) horas, na sala da COMISSÃO DE LICITAÇÃO, na Rua Idalino de Oliveira, s/n – 3º Andar, sala 302, Bairro Centro, Mossoró-RN, CEP: 59600-690, fará realizar Processo de Licitação, modalidade "Tomada de Preço" tipo "Menor Preço por item", cujo objetivo é a aquisição de combustível para atender as necessidades do Poder Legislativo do Município de Mossoró. O Edital encontra-se disponível no endereço supra citado a partir de 28/03/2011 das 07:00 às 13:00 horas. Informações pelo fone/fax (84) 3316-2600.

Mossoró/RN, 24 de março de 2011.

FRANCISCO CLEZIVAN DE LIMA BRASIL  
Presidente da CPLAVISO DE HOMOLOGAÇÃO E ADJUDICAÇÃO  
TOMADA DE PREÇO Nº 001/2011

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró-RN, faz saber, que HOMOLOGA, o resultado da TOMADA DE PREÇO nº 001/2011, objeto: Prestação do Serviço Móvel Pessoal (SMP) de Voz e Dados para chamadas originadas em todo o território nacional a ser utilizado em aparelhos celulares no funcionamento das atividades do Poder Legislativo do Município de Mossoró; Empresa Vencedora: VIVO S/A; VALOR: R\$ 100.274,40. Para ADJUDICAÇÃO neste referida, produza seus jurídicos e legais efeitos, fica convocado no prazo de 03 dias úteis para assinatura de contrato, nos termos do art. 64, Lei 8.666/93.

Mossoró-RN, 25 de março de 2011.

FRANCISCO JOSE LIMA SILVEIRA JÚNIOR  
Presidente da Câmara Municipal de Mossoró

## PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 3.748,  
DE 21 DE MARÇO DE 2011.

Dispõe sobre o PCPE - Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação Municipal e dá outras providências.

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 78, da Lei Orgânica do Município, e, CONSIDERANDO que a capacitação dos profissionais da educação é uma ação estratégica para a melhoria contínua da qualidade da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino; CONSIDERANDO que uma das diretrizes da política educacional do Município é a valorização dos profissionais da educação;

CONSIDERANDO as diretrizes contidas no Plano Municipal de Educação para o período 2004-2013;

CONSIDERANDO os objetivos e metas definidas no Planejamento Estratégico da Educação Pública Municipal para o quadriênio 2009-2013;

CONSIDERANDO o disposto no Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Profissionais da Educação;

CONSIDERANDO que não há disciplina-

mento para a liberação dos profissionais para capacitação, consequentemente, não há acompanhamento e avaliação dos impactos gerados;

DECRETA:

Art. 1º - Fica instituído o Plano de Capacitação para os Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino.

Art. 2º - O Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação (PCPE) tem como objetivo principal elevar o nível de qualificação dos profissionais da educação pública municipal, em efetivo exercício de suas funções, tendo em vista a melhoria contínua da qualidade da educação infantil, do ensino fundamental e suas modalidades, além de:

I - manter atualizados um banco de dados sobre o corpo funcional da rede municipal de ensino, incluindo tempo de serviço, formação, qualificação, lotação, desempenho funcional, licenças, afastamentos etc.;

II - estabelecer parâmetros de qualidade para as atividades educativas com base na capacidade instalada de formação dos profissionais e nas qualificações obtidas;

III - dimensionar quantitativos anuais para as diferentes modalidades de cursos e atividades de formação continuada, de acordo com a capacidade de liberação de pessoal, com afastamento parcial ou total das atividades;

IV - subsidiar o sistema de monitoramento, acompanhamento e avaliação dos profissionais da educação, para efeito de ascensão funcional, concessão de vantagens e avaliação por mérito;

V - instituir indicadores de capacitação por áreas do conhecimento e modalidade de atividades de modo a estabelecer prioridades para a participação nos cursos e modalidades;

Art. 3º - São considerados cursos de capacitação e qualificação:

I - Doutorado e Pós-Doutorado - modalidade de curso destinado aos profissionais com título de Mestre e Doutor respectivamente, desde que realizem pesquisa com produção científica atualizada nos últimos três anos.

II - Mestrado - modalidade de curso destinado aos profissionais com graduação e/ou especialização que estejam em pleno exercício das atividades docentes ou de apoio pedagógico.

III - Especialização - modalidade de curso destinada aos profissionais graduados que estejam no exercício da docência ou atividades de apoio.

IV - Aperfeiçoamento - de 120 a 240 horas -

modalidade de curso destinado para aperfeiçoar as práticas da docência ou atividades de apoio.

V - Atualização - de 40 a 120 horas - modalidade de curso destinado a formação continuada de modo a atender a dinâmica do processo educativo.

VI - Qualificação - modalidade de curso de no mínimo 4h/a e no máximo 30h/a, cujas atividades conduzam para qualificar o desenvolvimento de atividades escolares e de apoio.

Art. 4º - Os cursos em sentido lato e stricto sensu podem ser realizados no próprio município, nas modalidades presenciais e a distância, e em outros municípios do próprio Estado ou outros estados brasileiros e no exterior.

Art. 5º - A liberação dos profissionais da educação para participar de cursos de capacitação lato e stricto sensu será nas seguintes modalidades:

§ 1º - A liberação será total para os cursos que se referem os incisos I e II, do art. 3º, quando realizados fora do município. A liberação será parcial quando o curso for realizado em Mossoró.

§ 2º - A liberação para o exterior só será permitida para Pós-Doutorado.

§ 3º - Não haverá liberação para capacitação e qualificação nos casos dos incisos III, IV, V e VI do artigo 2º.

Art. 6º - A liberação para capacitação será concedida para cursos em áreas de interesse da Rede, respeitados os PPP das unidades educacionais.

Art. 7º - O tempo máximo de liberação total ou parcial será de:

I - Pós-Doutorado - no máximo um ano.

II - Doutorado - no máximo três anos.

III - Mestrado - no máximo dois anos.

§ 1º - Não será concedida prorrogação de prazos para afastamento.

§ 2º - Não haverá liberação para um segundo curso no mesmo nível.

Art. 8º - A participação de profissionais da educação em cursos, em cada um dos níveis definidos nos incisos de I a VI no artigo 3º, será orientada com base nos seguintes critérios:

I - Respeitar as prioridades, objetivos e metas definidas no Plano Municipal de Educação e no Planejamento Estratégico da Educação para a melhoria da qualidade da educação;

II - Cada Unidade Educacional da Rede Municipal de Ensino deve elaborar, anualmente, o Plano de Capacitação dos profissionais, em formulário padronizado pela GEED, observando o Plano de Desenvolvimento da Escola e os resultados de desempenho;

III - A liberação total ou parcial dos profissionais para curso de pós-graduação stricto sensu deve respeitar o Plano de Capacitação da Unidade Educacional onde estiver desempenhando suas atividades, no que se refere às necessidades de capacitação por áreas de conhecimento ou especialidades educativas;

IV - O número de profissionais com liberação total para pós-graduação não poderá ser superior a 10% (dez por cento) do total de professores em exercício em cada uma das Unidades Educacionais;

V - O profissional com liberação total deve dedicar-se integralmente às atividades do curso de pós-graduação stricto sensu e retornar as suas atividades na rede com o trabalho de conclusão de curso defendido, no prazo determinado no artigo 4º, incisos de I a IV;

VI - A liberação de profissionais para capacitação de pós-graduação não deve causar necessidade de contratação;

VII - A liberação para cursos de pós-graduação é condicionada ao cumprimento do estágio probatório definido no PCCS;

VIII - A liberação para cursos stricto sensu só será concedida se o curso estiver avaliado com conceito reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES);

IX - A liberação para cursos pós-graduação terá como um dos pré-requisitos, em critério

de escolha por excesso de demanda, a avaliação de desempenho do profissional.

X - A inscrição/participação em cursos de pós-graduação lato sensu é condicionada a relevância do curso para a Rede Municipal de Ensino, ratificada pela Comissão Permanente de Capacitação e homologada pelo Conselho Escolar da unidade educacional em que o profissional estiver lotado, sendo condição necessária para a validação no processo de mudança de nível;

XI - Não haverá liberação para cursos em áreas diversas a da atuação específica do professor ou profissional de apoio;

XII - O tempo de serviço será utilizado como critério de desempate para liberação, valendo mais pontos, o maior tempo de permanência na Rede de Ensino ao retorno do profissional.

Art. 9º - A tramitação da liberação para participação em cursos de pós-graduação tem início na Unidade Educacional e deve obedecer as seguintes etapas:

I - Requerimento do profissional ao Conselho Escolar com justificativa e documentos, anexados, solicitados em formulário específico elaborado pela Comissão de Capacitação e fornecido pela GEED;

II - Homologação pelo Conselho Escolar da unidade educacional onde o profissional estiver desempenhando suas atividades;

III - Encaminhamento pela unidade educacional ao Departamento de Desenvolvimento de Pessoas da GEED;

IV - Encaminhamento pela GEED à Secretaria da Cidadania e desta para a Administração e Gestão de Pessoa (SEMAD);

IV - Publicação pelo Gabinete da Portaria no JOM;

Art. 10 - O acompanhamento do desempenho dos profissionais afastados para capacitação deve ser feito em período trimestral por meio de declaração emitida pela IES responsável pelo curso.

Art. 11 - Concluído o período de afastamento, o profissional deve se apresentar ao Departamento de Desenvolvimento de Pessoas da GEED munido dos seguintes documentos:

I - Cópia do diploma/certificado ou provisoriamente, declaração de conclusão de curso;

II - Ata da defesa da monografia/dissertação/tese;

III - Histórico escolar;

IV - Um exemplar da monografia/dissertação/tese;

V - Declaração da Unidade Educacional de retorno do profissional às atividades escolares.

Art. 12 - A solicitação de mudança de nível decorrente da conclusão de pós-graduação segue os seguintes trâmites:

I - Requerimento do profissional dirigido à GEED, anexados documentos referidos nos incisos de I a V, do art. 8º;

II - Após parecer da GEED, o processo é encaminhado a SEMAD para providências;

III - Publicação de Portaria pelo Gabinete no JOM;

IV - Implantação no salário a partir do mês subsequente;

Parágrafo Único - A não observância do disposto no caput deste artigo implicará na interrupção do encaminhamento do processo, consequentemente, na não concessão de mudança de nível.

Art. 13 - O PCPE - Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação deve possibilitar manter no máximo 10% (dez por cento) dos profissionais da rede municipal de ensino em capacitação no nível de pós-graduação e 30% em formação continuada e qualificação, observando e respeitando as metas do PME - Plano Municipal de Educação e do Planejamento Estratégico, assim como as reais necessidades de atendimento aos planos de trabalho, programas e políticas educacionais.

Art. 14 - A implantação deste Plano deve resultar na melhoria da qualidade do ensino, aferida por meio de avaliações internas e externas, de forma contínua e sistemática, com publicidade do desempenho no JOM e outros veículos de comunicação, destacando os avanços de cada uma das unidades educacionais que compõem a Rede.

Art. 15 - A qualidade da educação pública deve impactar na melhoria da qualidade de vida das pessoas, contribuindo direta e indiretamente no desempenho das demais atividades inerentes ao processo de desenvolvimento do município e da sociedade.

dade.

Art. 16 - Os afastamentos seguintes para Pós-Graduação só serão concedidos após o profissional cumprir o mesmo tempo em que ficou afastado, em atividades na Rede Municipal de Ensino.

Art. 17 - O profissional que teve afastamento para Pós-Graduação não pode ser remanejado da Educação para outra Secretaria ou Órgão, exceto se a natureza da atividade configurar a necessidade e não houver servidor público municipal em número disponível para desempenhar a função para a qual o profissional da educação for requisitado.

Art. 18 - No ato do afastamento para capacitação o profissional assinará Termo de Compromisso com a GEED, registrado em Cartório, comprometendo-se ao seu retorno, no tempo previsto, desenvolver atividades na mesma unidade educacional que o profissional estava antes do afastamento ou em outra, de acordo com as necessidades da Rede.

Art. 19 - A interrupção do afastamento deve ser justificada, para que a GEED - Gerência Executiva da Educação e a SEMAD - Secretaria Municipal da Administração e Gestão de Pessoas insturem procedimento de análise e apontem as medidas disciplinares.

Art. 20 - Não será beneficiado com afastamento parcial ou total o profissional que tiver processo administrativo sob qualquer natureza ou nível de agravo.

Art. 21 - A GEED nomeará Comissão Permanente de Capacitação, cuja formação deve ter a seguinte representação:

I - Um representante do Conselho Municipal de Educação;

II - Um representante dos professores da rede Municipal de Ensino indicado pelos pares com base em critérios previamente definidos;

III - Um profissional da educação indicado pelo SINDISERPUM;

IV - Um servidor técnico indicado pela SEMAD;

V - Um profissional da educação indicado pela GEED.

Art. 22 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró/RN, 21 de março de 2011.  
MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

DECRETO Nº 3.749,  
DE 21 DE MARÇO DE 2011.

Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SIAVE e dá outras providências. A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, IX, da Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO o que estabelece art. 9º, inciso VI da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

CONSIDERANDO a política de excelência da Educação Básica Municipal, norteada pelo Plano Municipal de Educação (2004-2013);

CONSIDERANDO os objetivos e metas estabelecidos no Planejamento Estratégico da Educação (2009-2012);

CONSIDERANDO o que determina o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Mossoró-RN;

CONSIDERANDO a Resolução CEB/CNE Nº 2, de 28 de maio de 2009, quanto às diretrizes estabelecidas no inciso XVI, alínea "c"; e Resolução CEB/CNE Nº 5, de 3 de agosto de 2010, inciso XVIII, alínea "c";

CONSIDERANDO a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, artigo 46, inciso I, II e III;

CONSIDERANDO o que determina o Inciso IV do art. 4º da Lei Nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010, Lei de Responsabilidade Educacional;

DECRETA:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SIAVE, com o objetivo de assegurar o desempenho dos estudantes e a consequente qualidade da educação pública.

Parágrafo Único - O SIAVE deverá contribuir para assegurar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, garantindo a eficácia e a efetividade da Rede Municipal de Ensino, dos demais órgãos de apoio à educação e da Gerência Executiva da Educação (GEED).

Art. 2º - O SIAVE ao promover a avaliação das unidades educacionais, dos órgãos de apoio à educação e GEED, avaliará o desempenho dos estudantes, dos professores, supervisores, gestores e funcionários de apoio à educação básica, devendo assegurar:

I - avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, interna e externa, de cada uma das unidades educacionais, avaliação global da Rede Municipal de Ensino e dos demais órgãos de apoio à educação e da Gerência Executiva da Educação;

II - o caráter público dos procedimentos: coleta, tratamento e análise dos dados e publicidade dos resultados do processo avaliativo;

III - a participação de estudantes, professores, supervisores, gestores, funcionários da educação, representantes da sociedade civil, por meio de suas representações nos Conselhos e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação.

§ 1º - Os resultados do processo de avaliação referida no caput deste artigo constituem referencial básico para a política de melhoria da qualidade da educação, constituindo referencial para o monitoramento da Lei Nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010, a Lei de Responsabilidade Educacional.

§ 2º - Os resultados da avaliação dos professores, supervisores, gestores e funcionários de apoio à educação constituem referencial para a progressão funcional, concessão de prêmios e liberação para capacitação profissional.

§ 3º - Os resultados de cada uma das unidades educacionais serão avaliados anualmente pelas dimensões e indicadores definidos no Prêmio Escola de Qualidade, já instituído pelo Município, e que passa a integrar-se ao SIAVE.

Art. 3º - O SIAVE deverá aferir a qualidade da educação municipal a partir de avaliações que englobe os currículos, em cada uma das modalidades de ensino, a política educacional em vigor, as diretrizes, os programas, os projetos, as atividades e as condições de oferta do ensino, considerando:

I - a missão, os valores e o Plano de Desenvolvimento das unidades educacionais (PDE), e o Planejamento dos outros órgãos e o Planejamento Estratégico da GEED;

II - a política para o ensino e as formas de operacionalização, incluídas a interdisciplinaridade e a transversalidade de temas sociopolítico, econômico e ambiental;

III - a responsabilidade social das unidades educacionais, notadamente quanto à inclusão social, à defesa do meio ambiente, da produção artística e cultural;

IV - a política de pessoal, quanto ao Plano de Carreira, Cargo e Salários dos profissionais do magistério e dos funcionários de apoio à educação;

V - a organização e gestão das unidades educacionais, e da Rede, especialmente quanto ao funcionamento e representatividade dos Conselhos Escolares (CE), do Conselho Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Conselho da Alimentação Escolar (CAE);

VI - a utilização dos recursos pedagógicos, incluindo as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs);

VII - a conservação da infra-estrutura física, especialmente das salas de aulas, biblioteca, laboratórios, e outros espaços de uso coletivo;

VIII - o planejamento dos processos educativos, resultados e impactos gerados;

IX - a política de atendimento aos estudantes e suas famílias;

X - a inclusão de crianças e jovens com deficiência nas turmas regulares de ensino;

XI - a efetividade da escola em tempo integral;

XII - a formação inicial e continuada dos professores; a capacitação e a qualificação dos funcionários de apoio à educação;

XIII - a melhoria contínua e sistemática da infraestrutura física e de apoio pedagógico.

§ 1º - No sistema de avaliação as dimensões listadas no caput deste artigo são consideradas de modo a respeitar as características das unidades educacionais, os respectivos portes e localização.

§ 2º - No sistema de avaliação serão utilizados vários procedimentos e instrumentos

cação (GEED).

Art. 2º - O SIAVE ao promover a avaliação das unidades educacionais, dos órgãos de apoio à educação e GEED, avaliará o desempenho dos estudantes, dos professores, supervisores, gestores e funcionários de apoio à educação básica, devendo assegurar:

I - avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, interna e externa, de cada uma das unidades educacionais, avaliação global da Rede Municipal de Ensino e dos demais órgãos de apoio à educação e da Gerência Executiva da Educação;

II - o caráter público dos procedimentos: coleta, tratamento e análise dos dados e publicidade dos resultados do processo avaliativo;

III - a participação de estudantes, professores, supervisores, gestores, funcionários da educação, representantes da sociedade civil, por meio de suas representações nos Conselhos e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação.

§ 1º - Os resultados do processo de avaliação referida no caput deste artigo constituem referencial básico para a política de melhoria da qualidade da educação, constituindo referencial para o monitoramento da Lei Nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010, a Lei de Responsabilidade Educacional.

§ 2º - Os resultados da avaliação dos professores, supervisores, gestores e funcionários de apoio à educação constituem referencial para a progressão funcional, concessão de prêmios e liberação para capacitação profissional.

§ 3º - Os resultados de cada uma das unidades educacionais serão avaliados anualmente pelas dimensões e indicadores definidos no Prêmio Escola de Qualidade, já instituído pelo Município, e que passa a integrar-se ao SIAVE.

Art. 3º - O SIAVE deverá aferir a qualidade da educação municipal a partir de avaliações que englobe os currículos, em cada uma das modalidades de ensino, a política educacional em vigor, as diretrizes, os programas, os projetos, as atividades e as condições de oferta do ensino, considerando:

I - a missão, os valores e o Plano de Desenvolvimento das unidades educacionais (PDE), e o Planejamento dos outros órgãos e o Planejamento Estratégico da GEED;

II - a política para o ensino e as formas de operacionalização, incluídas a interdisciplinaridade e a transversalidade de temas sociopolítico, econômico e ambiental;

III - a responsabilidade social das unidades educacionais, notadamente quanto à inclusão social, à defesa do meio ambiente, da produção artística e cultural;

IV - a política de pessoal, quanto ao Plano de Carreira, Cargo e Salários dos profissionais do magistério e dos funcionários de apoio à educação;

V - a organização e gestão das unidades educacionais, e da Rede, especialmente quanto ao funcionamento e representatividade dos Conselhos Escolares (CE), do Conselho Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Conselho da Alimentação Escolar (CAE);

VI - a utilização dos recursos pedagógicos, incluindo as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs);

VII - a conservação da infra-estrutura física, especialmente das salas de aulas, biblioteca, laboratórios, e outros espaços de uso coletivo;

VIII - o planejamento dos processos educativos, resultados e impactos gerados;

IX - a política de atendimento aos estudantes e suas famílias;

X - a inclusão de crianças e jovens com deficiência nas turmas regulares de ensino;

XI - a efetividade da escola em tempo integral;

XII - a formação inicial e continuada dos professores; a capacitação e a qualificação dos funcionários de apoio à educação;

XIII - a melhoria contínua e sistemática da infraestrutura física e de apoio pedagógico.

§ 1º - No sistema de avaliação as dimensões listadas no caput deste artigo são consideradas de modo a respeitar as características das unidades educacionais, os respectivos portes e localização.

§ 2º - No sistema de avaliação serão utilizados vários procedimentos e instrumentos

dentre os quais a avaliação interna e a avaliação externa, questionários, reuniões com segmentos, provas individuais escritas, dossiês e avaliação in loco.

§ 3º - Os resultados da avaliação das unidades educacionais, da Gerência Executiva da Educação e de outros órgãos de apoio educacional são expressos por conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, para cada uma das dimensões avaliadas.

Art. 4º - A avaliação da aprendizagem deve considerar o perfil dos estudantes e suas famílias e a organização didático-pedagógica.

§ 1º - A avaliação da aprendizagem deve utilizar procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente de avaliações externas e internas.

§ 2º - A avaliação na Educação Infantil deve ser realizada mediante registro e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

§ 3º - A avaliação no Ciclo da Infância deve considerar o processo de letramento e alfabetização no tempo e idade certa.

§ 4º - A avaliação do Ensino Fundamental deve ter caráter formativo, permitindo averiguar o progresso individual e contínuo, respeitada as normas em vigor e as diretrizes educacionais emanadas do Conselho Municipal de Educação (CME).

Art. 5º - Fica instituída, no âmbito da Gerência Executiva da Educação e vinculada a Secretaria Municipal da Cidadania, a Comissão Permanente de Avaliação da Educação Municipal (CAEM), com as seguintes atribuições: I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos de avaliação da aprendizagem, das unidades educacionais (institucional), da Rede Municipal de Ensino, da Gerência Executiva da Educação e de outros órgãos de apoio educacional;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões ad hoc de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento de atividades no âmbito da educação municipal, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação;

V - apresentar no início do ano letivo à aprovação da Gerência Executiva da Educação o planejamento das avaliações que serão realizadas;

VI - elaborar o seu regimento, encaminhar para ser aprovado e homologado em ato do Conselho Municipal de Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pela Gerência Executiva da Educação.

Art. 6º - A CAEM é composta por 11 membros com a seguinte representação:

I - 1 (um) representante da Gerência Executiva da Educação;

II - 1 (um) representante da Secretaria Estadual de Educação (no caso da Dired);

III - 1 (um) representante do Conselho Municipal de Educação;

IV - 1 (um) representante das Universidades ou Instituição de Ensino Superior com experiência em Avaliação;

V - 1 (um) representante da Secretaria Municipal da Cidadania;

VI - 1 (um) representante do corpo docente das Unidades de Educação Infantil;

VII - 1 (um) representante do corpo docente das escolas municipais;

VIII - 2 (dois) representantes dos funcionários da educação da Rede Municipal de Ensino.

IX - 1 (um) representante do corpo discente das escolas municipais.

X - 1 (um) representante do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais - SINDISERPUM.

§ 1º - Os membros referidos nos incisos I, II, III, IV e V do caput deste artigo serão designados pelos titulares dos respectivos órgãos.

§ 2º - Os membros referidos nos incisos VI, VII, VIII e IX do caput deste artigo serão escolhidos nos Conselhos Escolares, após inscrição dos candidatos, das escolas e UEs indicadas pela GEED, com base nos resultados obtidos no Prêmio Escola de Qualidade, vedada a indicação consecutiva. No caso do inciso IX o aluno deve estar matriculado regularmente no 7º ano.

§ 3º - Os membros referidos no inciso X do

caput deste artigo será designado pela Presidência do SINDISERPUM.

§ 4º - O mandato dos membros da CAEM será de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, exceto no caso do estudante.

§ 5º - A CAEM será presidida por 1 (um) dos membros eleito pelo colegiado, para mandato de 2 (dois) anos, permitida uma recondução, após avaliação pela Comissão.

§ 6º - As escolas deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IX do caput deste artigo, tenha participado de reuniões da CAEM em horário coincidente com as atividades escolares.

§ 7º - Os membros da CAEM exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outras atividades.

Art. 7º - A realização da avaliação das unidades educacionais, da Gerência Executiva da Educação e dos demais órgãos de apoio à educação será de responsabilidade da CAEM e terá o aval do titular da Secretaria Municipal da Cidadania.

Art. 8º - A Gerência Executiva da Educação tomará pública e disponível o resultado das avaliações, excetuando-se resultados individuais.

Art. 9º - Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a unidade educacional ou órgão de apoio à Educação e a Gerência Executiva da Educação, e entre a GEED e a Secretaria Municipal da Cidadania, e deverá conter:

I - o diagnóstico objetivo das condições da oferta educacional;

II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pelas unidades educacionais, órgão de apoio à educação e a GEED, com vistas a superar as dificuldades detectadas;

III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV - a criação, por parte das unidades educacionais, órgãos de apoio a GEED, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º - O protocolo a que se refere o caput deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º - O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I - suspensão temporária do Programa de Manutenção das Escolas Municipais (PROMEM) no caso das unidades educacionais;

II - advertência ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso da GEED e outros órgãos de apoio à educação.

§ 3º - As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pela Secretaria da Cidadania e o Poder Executivo Municipal, após resultado de processo administrativo, respeitado o Regime Jurídico, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

Art. 10 - Cada unidade educacional, órgão de apoio à educação e GEED, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pela CAEM, obedecidas as seguintes diretrizes:

I - constituição por ato do dirigente máximo da unidade, órgão e GEED, assegurada a participação de todos os segmentos, professores, funcionários de apoio à educação, alunos e representantes da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a minoria absoluta de um dos segmentos;

II - atuação autônoma, em relação a composição e desenvolvimento das atividades, mas com trabalho de parceria com Conselhos e demais órgãos colegiados existentes na Rede Municipal de Ensino;

Art. 11 - Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos a CAEM responderão administrativamente por essas condutas, em processo administrativo específico para o caso.

Art. 12 - A CAEM será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Art. 13 - A Gerência Executiva da Educação e a CAEM regulamentarão, periodicamente, os procedimentos de avaliação do SIAVE na medida em que as modalidades de avaliação forem sendo planejadas.

Art. 14 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 21 de março de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### PORTARIA Nº 143/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró,

RESOLVE:

Art. 1º - EXONERAR HELENA MARA CARLOS N. DE SOUSA, do cargo em comissão de Diretora de Ensino da Unidade de Educação Infantil "Rosalba Monteiro Clarini", Diretor de Ensino - Símbolo DE V, com lotação na Gerência Executiva da Educação.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 23 de março de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### PORTARIA Nº 144/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró,

RESOLVE:

Art. 1º - NOMEAR HELENA MARA CARLOS N. DE SOUSA, para o cargo em comissão de Diretora de Ensino da Unidade de Educação Infantil "Rosalba Monteiro Clarini", Diretor de Ensino - Símbolo DE III, com lotação na Gerência Executiva da Educação.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 23 de março de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### PORTARIA Nº 145/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró,

RESOLVE:

Art. 1º - EXONERAR MÔNICA BETÂNIA LOPES MATOSO, do cargo em comissão de Chefe do Setor de Planejamento da Gerência Executiva do Desenvolvimento Social, Chefe de Setor - Símbolo CS, com lotação na Gerência Executiva do Desenvolvimento Social.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 24 de março de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### PORTARIA Nº 146/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró,

RESOLVE:

Art. 1º - NOMEAR MÔNICA BETÂNIA LOPES MATOSO, para o cargo em comissão de Chefe do Departamento de Proteção Social Básica, Chefe de Departamento - Símbolo CD, com lotação na Gerência Executiva do

**ANEXO B - Lei que Institui o Prêmio Escola de Qualidade**

## LEI QUE INSTITUI O PRÊMIO ESCOLA DE QUALIDADE

geo-referenciadas ao Sistema Geodésico Brasileiro, e processadas com equipamento GARMIN GPS 72, e encontram-se representadas no Sistema UTM, referenciadas ao Meridiano Central 39 WGR/EGR, tendo como o Datum o SAD 89. Todos os azimutes e distâncias, áreas e perímetros foram calculados no plano de projeção UTM.

Art. 2º - A referida doação far-se-á especificamente a empresa CHAVES E MELLO LTDA, sendo esta destinada à implantação de um estabelecimento industrial com o ramo de atividade industrial de fabricação de doces (goiaba, banana e caju) devendo ser utilizado no prazo máximo de 12 (doze) meses, sob pena de reversão, sendo o valor venal do terreno ora estimado, conforme avaliação técnica, R\$ 70.000,00 (setenta mil reais).

§1º - Fica proibida venda, doação, permuta ou quaisquer contratos de transferência de domínio desse terreno para outros terceiros, devendo, caso não seja mais de interesse da empresa doatária em explorar o imóvel, ser o mesmo revertido para o patrimônio do Município.

§2º - Fica facultada a donatária a gravação do bem doado em hipoteca, desde que a mesma careça de obter financiamento específico para esse bem, com alienação do referido imóvel, garantindo-se a cláusula de reversão e demais obrigações da donatária, sendo estas garantidas pela Hipoteca de Segundo Grau em favor do ente municipal.

§3º - A doação de que trata o caput deste artigo observa o disposto no art. 20, inciso I, da Lei Municipal nº 1.502, de 31 de dezembro de 2000, e no art. 108 inciso I da Lei Orgânica de Mossoró, por se encontrar subordinada à existência de interesse público - implantação do Distrito Industrial.

§4º - Em caso de não atendimento ao disposto neste artigo, o terreno será, automaticamente, revertido em favor do município.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró/RN, 20 de dezembro de 2012.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

## LEI Nº 2997, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2012.

Dispõe sobre a doação de terreno localizado no Distrito Industrial de Mossoró, na forma instituída pelas Leis Municipais nº 1.502/2000 e 1.529/2004 e dá outras providências.

FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Mossoró aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica autorizada o Poder Executivo Municipal a fazer a doação de um terreno com área de 11.898,21 m<sup>2</sup> (onze mil oitocentos e noventa e vinte e um metros e vinte e um centímetros quadrados), localizado no Distrito Industrial de Mossoró, às margens da Rodovia BR 304, encravado no lugar denominado "quilômetro Oito", Mossoró-RN, na forma instituída pelas Leis Municipais nº 1502, de 31 de dezembro de 2000 e 1529, de 14 de maio de 2004.

Parágrafo Único - A área é formada por uma poligonal de 4 lados, iniciando-se a descrição deste perímetro no vértice 1 de coordenadas N 9.435.381,272 m e E 884.872,564 m., situado no limite com Indústria de Tintas Santa Cruz e Natural Gás Distribuidoras Ltda, desde, segue, com azimute de 121°23'07" e distância de 100,00 m., confrontando neste trecho com Natural Gás Distribuidora Ltda até o vértice 2 de coordenadas N 9.435.329,193 m e E 884.957,934 m, deste, segue com azimute de 211°03'43" e distância de 118,70 m., confrontando neste trecho com a rua D1 05 até o vértice 3 de coordenadas N 9.435.227,513 m e E 884.886,688 m, deste, segue com azimute de 301°03'43" e distância de 100,00 m., confrontando neste trecho com Prefeitura Municipal de Mossoró até o vértice 4 de coordenadas N 9.435.278,110 m e E 884.811,028 m, deste, segue com azimute de 31°03'43" e distância de 119,26 m., confrontando neste trecho com Indústria de Tintas Santa Cruz até o vértice 1 de coordenadas N 9.435.381,272 m e E 884.872,564 m; ponto inicial da descrição deste perímetro que apresenta ao seu final um perímetro de 437,97 metros e área total de 11.898,21 m<sup>2</sup> (onze mil oitocentos e noventa e vinte e um metros e vinte e um centímetros quadrados). Todas as coordenadas aqui descritas estão geo-referenciadas ao Sistema Geodésico Brasileiro, processadas com equipamento GARMIN GPS 72 e encontram-se representadas no Sistema UTM, referenciadas ao Meridiano Central 39 WGR/EGR, tendo como o Datum o SAD 89. Todos os Azimutes e distâncias, áreas e perímetros foram calculados no plano de projeção UTM.

Art. 2º - A referida doação far-se-á especificamente a empresa CONCRET MATERIAS DE CONSTRUÇÕES LTDA, sendo esta destinada a ampliação da unidade industrial no segmento de pré-moldados (postes, estruturas de galpões, pisos intertravados, etc), devendo ser utilizado no prazo máximo de doze meses, sob pena de reversão, sendo o valor venal do terreno ora estimado, conforme avaliação técnica de R\$ 49.000,00 (quarenta e nove mil reais).

§1º - Fica proibida a venda, doação, permuta etc, ou quaisquer contratos de transferência de domínio desse terreno para outros terceiros, devendo, caso não seja mais de interesse da empresa doatária em

explorar o imóvel, ser o mesmo revertido para o patrimônio do município.

§2º - Fica facultada a donatária a gravação do bem doado em hipoteca, desde que a mesma careça de obter financiamento específico para esse bem, com alienação do referido imóvel, garantindo-se a cláusula de reversão e demais obrigações da donatária, sendo estas garantidas pela hipoteca de segundo grau em favor do ente municipal.

§3º - A doação de que trata o caput deste artigo observa o disposto no art. 20, inciso I, da Lei Municipal nº 1502, de 31 de dezembro de 2000, e no art. 108 inciso I da Lei Orgânica de Mossoró, por se encontrar subordinada à existência de interesse público - implantação do Distrito Industrial.

§4º - Em caso de não atendimento ao disposto neste artigo, o terreno será, automaticamente, revertido em favor do município.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró/RN, 20 de dezembro de 2012.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

## LEI Nº 2999, 20 DE DEZEMBRO DE 2012.

Autoriza o Poder Executivo a doar um terreno parte de um todo localizado no interior do Conjunto Residencial Vingt Rosado, de propriedade da Prefeitura Municipal de Mossoró e dá outras providências.

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Mossoró decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a fazer a doação de parte de um terreno de sua propriedade, a Igreja Batista Regular da Fé.

Parágrafo único - O terreno referido no caput é parte de um todo de uma área de terra localizada no interior do conjunto Residencial Vingt Rosado, zona sul, área urbana da cidade, com uma superfície de 2.00,00m<sup>2</sup> (dois mil metros quadrados), com os seguintes limites e medidas:

Fronte: 40,00m, com a rua Sabino Leite;

Fundo: 40,00m, com terreno da Prefeitura Municipal de Mossoró;

Lado Direito: 50,00m, com avenida José Izídio de Lima;

Lado Esquerdo: 50,00m, com terreno da Prefeitura Municipal de Mossoró.

Art. 2º - O terreno de que trata o artigo 1º destinar-se-á exclusivamente a construção de um templo religioso para a Igreja Batista Regular da Fé, ficando estabelecido o prazo de 6 (seis) meses, a contar da data de publicação desta lei, para o início da construção da obra, e de no máximo 18 (dezoito) meses para o seu término.

Parágrafo único - Em caso do donatário der destinação diversa daquela descrita no caput deste artigo, não haverá terminação a construção no prazo delimitado, dar-se-á a reversão em favor do município, sem qualquer tipo de indenização, inclusive por benefícios eventualmente existentes.

Art. 3º - Fica expressamente proibida a venda ou qualquer tipo de negociação do terreno doado.

Art. 4º - A escritura do terreno ora doado somente poderá ser lavrada nos cartórios competentes, mediante apresentação de alvará expedido pela Gerência Executiva do Desenvolvimento Econômico Urbanístico.

§1º - Para a expedição do alvará de que trata o caput, fica a Igreja Assembleia de Deus Ministério Emanuel a, em um prazo de 90 (noventa) dias, aprovar o projeto arquitetônico junto a Gerência Executiva do Desenvolvimento Urbanístico.

§2º - Todas as despesas referentes à transferência do imóvel ocorrerão à conta da Igreja Batista Regular da Fé.

Art. 5º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró/RN, 20 de dezembro de 2012.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

## LEI Nº 3000, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2012.

Autoriza o Poder Executivo a doar um terreno parte de um todo localizado no interior do Conjunto Residencial Liberdade II - Malvinas, de propriedade da Prefeitura Municipal de Mossoró e dá outras providências.

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Mossoró decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a fazer a doação de parte de um terreno de sua propriedade, a Igreja Assembleia de Deus Ministério Emanuel.

Parágrafo único - O terreno referido no caput é parte de um todo de uma área de terra localizada no interior do conjunto Residencial Liberdade II - Malvinas, com uma superfície de 750,00m<sup>2</sup> (setecentos e cinquenta metros quadrados), no bairro Dom Jaime Cá-

mara, Zona Sul, área urbana desse município, com os seguintes limites e medidas:

Fronte: 20,00m, com a rua Antonio Filgueira;

Fundo: 30,00m, com a Praça Rivelino Pereira da Costa;

Lado Direito: 30,00m, com a rua Tenente Zúza Paulino;

Lado Esquerdo: 35,00m, com a rua Zé Borges.

Art. 2º - O terreno de que trata o artigo 1º destinar-se-á exclusivamente a construção de um templo religioso para a Igreja Assembleia de Deus Ministério Emanuel, ficando estabelecido o prazo de 6 (seis) meses, a contar da data de publicação desta lei, para o início da construção da obra, e de no máximo 18 (dezoito) meses para o seu término.

Parágrafo único - Em caso do donatário der destinação diversa daquela descrita no caput deste artigo, não haverá terminação a construção no prazo determinado, dar-se-á a reversão em favor do município, sem qualquer tipo de indenização, inclusive por benefícios eventualmente existentes.

Art. 3º - Fica expressamente proibida a venda ou qualquer tipo de negociação do terreno doado.

Art. 4º - A escritura do terreno ora doado somente poderá ser lavrada nos cartórios competentes, mediante apresentação de alvará expedido pela Gerência Executiva do Desenvolvimento Econômico Urbanístico.

§1º - Para a expedição do alvará de que trata o caput, fica a Igreja Assembleia de Deus Ministério Emanuel a, em um prazo de 90 (noventa) dias, aprovar o projeto arquitetônico junto a Gerência Executiva do Desenvolvimento Urbanístico.

§2º - Todas as despesas referentes à transferência do imóvel ocorrerão à conta da Igreja Assembleia de Deus Ministério Emanuel.

Art. 5º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró/RN, 20 de dezembro de 2012.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

## LEI Nº 3001, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2012.

Institui o Prêmio "ESCOLA DE QUALIDADE", para as Unidades de Educação Infantil e Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e dá outras providências.

A PREFEITA DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ, FAÇO SABER que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído o Prêmio "ESCOLA DE QUALIDADE", para as Unidades de Educação Infantil e Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, que se destacarem por iniciativas inovadoras de gestão e a melhoria dos resultados do ensino.

Art. 2º - A Secretaria Municipal da Cidadania, por meio da Gerência Executiva da Educação, publicará o Regulamento do Prêmio "ESCOLA DE QUALIDADE", que normatizará e disciplinará o Prêmio instituído no caput do artigo 1º desta lei.

Parágrafo único - O prazo para publicação do Regulamento do Prêmio "ESCOLA DE QUALIDADE", não deverá exceder trinta dias após a publicação desta Lei.

Art. 3º - O Prêmio "ESCOLA DE QUALIDADE" tem os seguintes objetivos:

§ 1º - Incentivar as Unidades de Educação Infantil e as Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal a desenvolverem experiências inovadoras em gestão escolar e apresentarem melhoria nos resultados do ensino;

§ 2º - Reconhecer e Premiar as Unidades de Educação Infantil e as Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, por meio de suas equipes de profissionais e alunos, em função das iniciativas inovadoras desenvolvidas e constatação da melhoria dos resultados do ensino;

Art. 4º - O Prêmio "ESCOLA DE QUALIDADE" avaliará as Unidades de Educação Infantil e as Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, com foco no processo de gestão e nos resultados alcançados pelo processo de ensino que contribuem para o alcance dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação - PNE, Compromisso Todos Pela Educação, Plano Municipal da Educação - PME e Planejamento Estratégico da Educação Básica do Município de Mossoró.

Art. 5º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró/RN, 20 de dezembro de 2012.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

**ANEXO C – Lei Política de Responsabilidade Educacional**

## LEI POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL



# JORNAL OFICIAL DE MOSSORÓ

\* ANO IV \* NÚMERO 75-A \* R\$ 1.00

MOSSORÓ (RN), TERÇA-FEIRA, 04 DE JANEIRO DE 2011

PREFEITA: MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA

## PODER LEGISLATIVO

### PORTARIA Nº 055/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,

Resolve:

Art. 1º - Exonerar a servidora, MARIA DAS GRACAS DOS SANTOS, ocupante do cargo DIRETORA LEGISLATIVA ASN II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORÓ-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos  
Presidente

### PORTARIA Nº 056/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,

Resolve:

Art. 1º - Exonerar o servidor, JEFFERSON FREIRE DE LIMA, ocupante do cargo de PROCURADOR GERAL II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORÓ-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos  
Presidente

### PORTARIA Nº 057/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,

Resolve:

Art. 1º - Exonerar o servidor, TIAGO DUTRA DE ALMEIDA, ocupante do cargo de ASSESSOR NV. II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORÓ-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos  
Presidente

### PORTARIA Nº 058/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,

Resolve:

Art. 1º - Exonerar o servidor, GILMAR DE CARVALHO COSTA, ocupante do cargo DIRETOR RECURSOS HUMANOS ASN. II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORÓ-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos  
Presidente

### PORTARIA Nº 059/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,

Resolve:

Art. 1º - Exonerar o servidor, EDUARDO MENDES MARQUES, ocupante do cargo de DIRETOR FINANCEIRO, ASN II do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORÓ-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos  
Presidente

### PORTARIA Nº 060/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,

Resolve:

Art. 1º - Exonerar o servidor, TITO SEGUNDO M. JACOME ocupante do cargo de ASSISTENTE ESPECIAL DA PRESIDÊNCIA, ASN II do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORÓ-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos  
Presidente

### PORTARIA Nº 061/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,

Resolve:

Art. 1º - Exonerar a servidora, ALCIMARA ROCHA SILVA, ocupante do cargo de CHEFE DE GABINETE DA PRESIDÊNCIA ASN II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORÓ-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos  
Presidente

### PORTARIA Nº 062/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,

Resolve:

Art. 1º - Exonerar o servidor, PEDRO DE PAIVA JUNIOR, ocupante do cargo de ASSESSOR LEGISLATIVO III, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORÓ-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos  
Presidente

## PODER EXECUTIVO

### LEI COMPLEMENTAR Nº 048 DE 16 DE DEZEMBRO DE 2010\*

No art. 1º - ..... II - onde se lê (trinta e cinco por cento) leia (trinta por cento).

LEI Nº 2.717, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2010

Institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências.

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, FAÇO SABER que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei Complementar

Art. 1º - Esta lei institui a política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de

recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais.

§ 1º - O Sistema Municipal de Ensino abrange a Educação Básica nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais);

§ 2º - O Sistema Municipal de Educação é composto:

I - Conselho Municipal de Ensino;

II - Gerência Executiva da Educação;

III - Rede Municipal de Ensino (escolas e unidades de educação infantil);

IV - Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

V - Conselho de Alimentação Escolar (CAE)

VI - Conselhos Escolares (CE)

VII - Outros órgãos vinculados à área educacional, que vierem a ser criados e integrados à Gerência Municipal de Educação.

§ 3º - A Rede Municipal de Ensino abrange a educação infantil, o ensino fundamental e suas modalidades, a formação continuada, podendo atingir o Ensino Superior.

Art. 2º - A qualidade da educação é compromisso de toda a sociedade, devendo ser trabalhada em regime de colaboração norteada por equilibrada divisão de responsabilidades, de modo a garantir gradativa evolução para um sistema de educação estável e cooperativo, de acordo com responsabilidades compartilhadas entre as instituições e atores sociais citados a seguir:

I - Poder Executivo Municipal, representado pelas seguintes instâncias e respectivos titulares:

a. Prefeitura Municipal;

b. Secretaria Municipal da Cidadania

c. Gerência Executiva da Educação

II - Poder Legislativo Municipal;

III - Conselho Municipal de Educação;

IV - Direção e supervisão pedagógicas das escolas e unidades de educação infantil

V - Corpo docente;

VI - Conselhos Escolares;

VII - Pais e responsáveis pelos alunos;

VIII - Conselhos Tutelares;

IX - Conselho do FUNDEB;

X - Conselho de Alimentação Escolar.

XI - Funcionários da Educação.

Art. 3º - O Poder Executivo Municipal implementará o Programa de Responsabilidade Educacional, mediante processo participativo, com base em diagnóstico anual da Rede Municipal de Ensino, do estabelecimento de metas prioritárias, da definição de programação financeira e respectivo cronograma de execução, inseridos em anexos específicos dos seguintes instrumentos:

I - Plano Plurianual (PPA)

II - Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e

III - Lei Orçamentária Anual (LOA).

§ 1º - Os instrumentos citados no caput desse artigo devem ser estruturados em forma de orçamento-programa, com avaliação do cumprimento das metas de qualidade, em audiências públicas realizadas na Câmara Municipal, anualmente, no mês de outubro.

§ 2º - Nas referidas audiências públicas deverão ser apresentados:

I - Demonstrativo por programa, projeto e ação, da execução física e financeira;

II - Demonstrativo, por programa e para cada indicador, da meta alcançada no exercício anterior e comparada com a meta prevista para o ano e para o quadriênio;

III - Avaliação, por programa, da possibilidade de alcance da meta prevista para cada indicador, relacionado, se for o caso, as medidas corretivas necessárias.

Art. 4º - São instrumentos específicos de planejamento e avaliação da política municipal de ensino, sem prejuízo dos demais instrumentos previstos em lei, ou definidos pela política nacional de ensino:

I - O Plano Municipal de Educação;

II - Os Planos de Desenvolvimento Educacional das escolas;

III - O Planejamento Estratégico da Educação;

IV - O Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino.

Art. 5º - Ficam estabelecidas metas globais de suporte para a qualidade da educação, sem prejuízo dos demais metas anuais, estabelecidas nos instrumentos de planejamento descritos no art. 4º.

I - Implementar o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, em 2011.

II - Implantar o Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2011;

III - Instalar laboratórios de informática em 100%

das escolas da rede municipal de ensino, até o ano de 2013;

IV - Ampliar a jornada escolar de tempo parcial para 7 horas (tempo integral) em 100% das escolas da rede municipal de ensino, situadas na zona urbana, e em 50% das escolas na zona rural, até o ano de 2014.

Art. 6º - Para assegurar o cumprimento das metas de qualidade, o poder executivo municipal destinará alocação crescente dos recursos de receitas de que trata o art. 212 da Constituição Federal, obedecendo ao seguinte cronograma:

- I - 26% até o ano de 2011
- II - 27% até o ano de 2012
- III - 28,5% até o ano de 2013
- IV - 30% até o ano de 2014

§ 1º - A responsabilidade na gestão da educação deve garantir a melhoria contínua da qualidade do ensino público municipal, reduzindo deficiências e desigualdades, corrigindo distorções e prevenindo riscos capazes de afetar o cumprimento das metas de melhoria dos indicadores educacionais.

§ 2º - Os percentuais mencionados no caput podem ser ampliados com recursos provenientes de convênios e parcerias realizadas com órgãos e instituições públicas ou privadas.

§ 3º - Anualmente serão estabelecidas as prioridades e definidos os respectivos percentuais de investimentos calculados sobre o total dos recursos de que trata o caput.

§ 4º - Decreto definirá percentuais de recursos destinados para despesas de custeio e investimento, considerando montante dos recursos aplicados no ano anterior, podendo considerar recursos aplicados em educação mediante renúncia fiscal, se aprovados em lei específica.

Art. 7º - A gestão municipal deve incentivar o desenvolvimento de programas de responsabilidade social por parte de empresas, preferencialmente, mas não exclusivamente, instaladas na cidade de Mossoró;

Parágrafo Único - Toda empresa privada que receba incentivos de qualquer natureza do poder público municipal deve apresentar programa de responsabilidade social voltado para a área educacional.

Art. 8º - Será constituído um Fórum Municipal permanente pelo Poder Público, composto por representantes da sociedade civil organizada, que se reunirá pelo menos uma vez por ano, com objetivo de identificar as demandas educacionais, estabelecer prioridades com base em critérios socioeconômicos e apresentar propostas de ações.

Parágrafo Único - A convocação do Fórum Municipal definirá os critérios de seleção dos participantes.

Art. 9º - Cada Unidade de Ensino que compõe a rede municipal de ensino deve elaborar, homologar no Conselho Escolar e encaminhar para a Gerência Executiva da Educação, até o dia 30 de março de cada ano, o Mapa Educacional, contendo metas e/ou resultados para os seguintes indicadores:

- 1 - Quanto à Matrícula e Evasão Escolar:
  - a) Quantidade de alunos matriculados;
  - b) Índice de evasão escolar;
  - c) Redução das vagas ociosas, por etapa ou ano escolar;
  - d) Taxa de distorção idade-série dos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos anos finais (6º ao 9º ano);
- 2 - Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos em salas comuns e, quando for o caso, em salas de Atendimento Educacional Especializado.

II - Quanto à infraestrutura

- a) Quantidade de salas de aulas;
- b) Quantidade de banheiros;
- c) Relatório sobre adequação do prédio às normas e padrões arquitetônicos de acessibilidade;

d) Condições dos reservatórios de água;

e) Quantidade de espaços educativos: Biblioteca, Salas de Atendimento Educacional Especializado, Quadra de Esportes, Laboratórios de Ciências, Laboratórios de Informática e outros espaços;

f) Condições das instalações elétricas e hidráulicas;

g) Quantidade, condições e necessidades do mobiliário, equipamentos e utensílios.

III - Quanto ao Rendimento Escolar:

- a) Taxa de Aprovação;
- b) Índice de Frequência média por etapa ou ano escolar.

IV - Quanto ao Desempenho do Aluno

- a) Indicador de Alfabetização (Provinha Brasil e Provinha Mossoró) ou outro instrumento de avaliação;
- b) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou outro indicador de avaliação externa em vigor, e Prova Mossoró, ou outro instrumento de avaliação interna em vigor.

V - Quanto aos Programas Educacionais de Apoio ao currículo escolar:

- a) Quantidade de Projetos de natureza interdisciplinar que subsidie o cumprimento dos conteúdos basilares do currículo escolar;
- b) Quantidade de atividades de natureza transversal a se realizar, com ou sem parcerias, com órgãos ou entidades públicas e privadas, respeitadas as dimensões do Projeto Pedagógico da unidade educacional;
- c) Quantidade de eventos de caráter científico ou cultural que será realizado com o envolvimento da comunidade escolar;
- d) Quantidade de profissionais da educação que utiliza no ambiente educativo as tecnologias de informação e comunicação, ou outros métodos e técnicas de apoio pedagógico.

VI - Quanto aos Programas Educacionais de Apoio aos professores e servidores técnicos.

- a) Quantidade de Cursos ou atividade de formação continuada ofertado pela unidade educacional;
- b) Quantidade de professores que participaram de formação continuada;
- c) Quantidade de servidores técnicos que participaram de capacitação;
- d) Quantidade de servidores de apoio que participaram de qualificação;
- e) Quantidade de professoras que participaram de eventos científicos ou culturais.

VII - Quanto à produção pedagógica, científica e cultural:

- a) Quantidade de produção de material pedagógico que será desenvolvido por membros da comunidade escolar;
- b) Quantidade de produção científica que será desenvolvida pelos profissionais da educação;
- c) Quantidade de produção artística ou cultural que será produzida e realizada pelos membros da comunidade escolar.

VIII - Quanto à promoção de atividades de Responsabilidade Social:

- a) Quantidade de ações de promoção de inclusão social por meio do atendimento às pessoas com deficiência - alunos, familiares e membros da comunidade de inserção da unidade educacional;
- b) Quantidade de atividades que tiveram como eixo norteador ações sobre a preservação do Meio Ambiente;
- c) Quantidade de atividades realizadas que promoveu a interação das ações da

escola com o contexto de inserção.

IX - Quanto aos Programas de Apoio às famílias:

- a) Quantidade de Programas socioeducativos realizados em parceria com órgãos ou entidades públicas e privadas;
- b) Quantidade de Projetos socioeconômicos realizados em parceria com órgãos ou entidades públicas e privadas;

X - Quanto ao Corpo Docente:

- a) Quantidade total de professores (carga horária) necessária ao desenvolvimento das atividades escolares;
- b) Carga horária disponível para o desenvolvimento das atividades escolares;
- c) Quantidade e percentual de professores em estágio probatório;
- d) Quantidade e percentual de professores com pós-graduação lato sensu;
- e) Quantidade e percentual de professores com mestrado;
- f) Quantidade e percentual de professores com doutorado;
- g) Quantidade e percentual de professores afastados para capacitação stricto sensu

h) Quantidade e percentual de professores em licença;

XI - Quanto aos funcionários da educação:

- a) Quantidade total de funcionários;
- b) Quantidade e percentual de funcionários efetivos;
- c) Quantidade e percentual de funcionários em estágio probatório;
- d) Quantidade e percentual de funcionários afastados para capacitação stricto sensu

e) Quantidade e percentual de funcionários em licença (prêmio, gestante e sem vencimento) ou em benefício.

f) Quantidade e percentual de funcionários com desvio readaptado.

g) Quantidade e percentual de funcionários terceirizados.

XII - Quanto ao funcionamento dos Conselhos Escolares:

- a) Quantidade de reuniões realizadas no semestre.
- b) Quantidade de propostas/ações efetivas que contribuíram para a dinâmica de atualização do Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino.

XIII - Quanto à modernização pedagógica e administrativa:

- a) Quantidade e ações realizadas no ano anterior que dinamizaram o PPP da unidade educacional e que contribuíram para melhorar o desempenho dos resultados educacionais;
- b) Quantidade de ações que foram realizadas no ano anterior e dinamizaram a gestão administrativa e financeira da unidade educacional, com bases em resultados positivos;

§ 1º - O mapa educacional, a que se refere o caput do presente artigo, após aprovação pela Gerência Executiva da Educação deve ser encaminhado, até o dia 30 de abril de cada ano, ao Chefe do Poder Executivo Municipal, Poder Legislativo Municipal, ao Conselho Municipal de Educação e ao Ministério Público da Educação.

§ 2º - A Gerência Executiva da Educação encaminhará, nos prazos estabelecidos pela Secretaria do Planejamento, Orçamento e Gestão, as metas para serem incluídas nos projetos de lei do plano plurianual (PPA), das diretrizes orçamentária (LDO) e do orçamento anual (LOA), e em projeto de lei específico que promova suas alterações.

§ 3º - Cabe à Gerência Executiva da Educação fiscalizar o fiel cumprimento desta rotina, provendo os meios necessários e corrigindo eventuais distorções.

Art. 10 - Os indicadores e os resultados de cada uma das unidades educacionais deverão ser superiores, ao ano anterior.

Parágrafo Único - Os indicadores e resultados que se refere o caput serão apurados por ocasião da avaliação do Prêmio Escola de Qualidade, já instituído pelo Município.

Art. 11 - Serão estabelecidos Prêmios e Honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade, como forma de reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas.

§ 1º - Serão premiados os professores das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média esperada, ou seja, da meta estabelecida pela escola.

§ 2º - Serão premiados os supervisores pedagógicos das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média, na maioria das turmas de uma mesma unidade educacional.

§ 3º - Serão premiados os servidores técnicos administrativos, de apoio e Gestores das unidades educacionais que, pelo Sistema de Avaliação, apresentem desempenho acima da média.

§ 4º - Nenhum profissional poderá receber em duplicidade o prêmio, na mesma matrícula, contudo será permitido no caso de ter duas matrículas e se em ambas for contemplado com o mérito.

§ 5º - Serão premiados dois alunos por escola, sendo um do 5º ano e outro do 9º ano, que obtiverem os melhores desempenhos, considerando nota (rendimento escolar) e frequência, (acima de 85%), além de bom comportamento e participação em eventos culturais e esportivos realizados pela unidade educacional.

§ 6º - O prêmio de que tratam os §§ 1º a 3º corresponderá ao valor bruto da remuneração do servidor premiado, percebida no mês de novembro, não se incluindo nesse valor o adicional de férias e o décimo-terceiro salário.

§ 7º - O valor do prêmio de que trata o § 5º, será definido, anualmente, por Decreto, depositado em caderneta de poupança, e deverá ser utilizado para a sua educação.

§ 8º - Fica instituída Medalha de Honra ao Mérito "Cidadão do Desenvolvimento", que será concedida por Decreto, ao Pai, Mãe, membro do Conselho Escolar e ao representante da sociedade que efetivamente tiver contribuído com as ações do Conselho no ano anterior ao da avaliação.

§ 9º - Fica instituído Diploma de Honra ao Mérito, que será concedido por Decreto a Empresa, Instituição, Entidade ou Órgão público ou privado que, efetivamente, tenha melhor contribuído com ações de Responsabilidade Social, cujo produto dessas ações tenha resultado em melhoria da qualidade da educação pública da rede municipal de ensino.

Art. 12 - O Conselho Municipal de Educação encaminhará à Comissão de Educação da Câmara Municipal de Mossoró e a Promotoria de Defesa da Educação o relatório anual de suas atividades.

Art. 13 - O cumprimento desta Lei deverá ser assegurado pelo monitoramento e avaliação sistemática de cada um dos programas, ações e instâncias responsáveis, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Municipal.

§ 1º - O supervisor pedagógico, responsável por coordenar as ações pedagógicas e as atividades contidas no PPP da unidade educacional, será responsabilizado pelo atendimento das diretrizes e metas educacionais, notadamente no que se refere ao desempenho dos professores e alunos, cuja penalidade será aplicada de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servi-

dores Públicos do Município de Mossoró.

§ 2º - O Diretor da unidade educacional deve atender o que determina o § 1º do artigo 9º, as diretrizes e metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em relação às dimensões da gestão pedagógica, administrativa, e financeira, cujo não atendimento implicará em elementos de sua avaliação para recondução ao cargo.

§ 3º - O professor, cuja turma não apresentar desempenho satisfatório em relação à aprendizagem e a frequência (de pelo menos 75% do total dos alunos) e não apresentar desempenho informado no currículo vitae, pela participação em formação continuada, capacitação, produções ou outras atividades educativas e socioculturais, poderá ter aplicação de penalidade de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró.

§ 4º - O servidor de apoio que não tiver participado de atividades de qualificação, capacitação, formação continuada, treinamentos, em eventos, não for assíduo e pontual poderá ter aplicação de penalidades de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró.

§ 5º - Os pais ou responsáveis pelos alunos que não se co-responsabilizarem pela frequência às aulas, desempenho do aluno no processo de aprendizagem e bom comportamento no âmbito da unidade educacional será notificado pela Escola às instâncias competentes.

§ 6º - Os Conselhos Tutelares, que não acompanharem e responderem pelas demandas das unidades educacionais serão notificados às instâncias competentes.

Art. 14 - Será considerado como ano-base de implantação Lei de Responsabilidade Educacional o exercício de 2011.

Art. 15 - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró, 27 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### DECRETO N.º 3.732, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2010\*.

Outorga à Associação Alphaville Mossoró loteamento fechado do empreendimento Alphaville Mossoró.

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ no uso de suas atribuições legais e em atendimento ao que dispõe o art. 9º da Lei Complementar nº 44, de 08 de julho de 2010.

CONSIDERANDO aprovação do projeto de loteamento fechado pelo Gerente Executivo do Desenvolvimento Urbanístico.

DECRETA:

Art. 1º - Fica outorgado à Associação Alphaville Mossoró licença de loteamento fechado do empreendimento denominado "Alphaville Mossoró", pelo prazo fixado no Termo de Outorga.

Art. 2º - A outorga é transferível para a Associação de Moradores do referido loteamento ou entidade associativa equivalente, conforme Termo de Outorga a ser registrado no Registro de Imóveis competente.

Art. 3º - A outorga é condicionada ao cumprimento dos requisitos constantes na Lei Complementar nº 44, de 08 de julho de 2010 e no referido Termo de Outorga, que deverá ser firmado no prazo de 30 (trinta) dias, contados da publicação deste Decreto, e em igual prazo sucessivo, registrado.

Art. 4º - Fica o Gerente Executivo do Desenvolvimento Urbanístico autorizado a adotar e expedir os atos necessários ao fiel cumprimento deste Decreto.

Art. 5º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró, 23 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

\*Replicado por incorreção

#### ATO DE EXONERAÇÃO N.º 007/2010\*

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;

RESOLVE:

Art. 1º - EXONERAR a pedido FRANCISCO CA-

NINDÉ MAIA, do Cargo em Comissão de Secretária Municipal do Planejamento, Orçamento e Finanças, Símbolo - DSG.

Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 30 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

\*Replicado por incorreção

#### ORTARIA N.º 333/2010\*

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró, e CONSIDERANDO o Ofício nº 0272/2010/MP/Procuradoria Regional do Trabalho; CONSIDERANDO a cláusula terceira do Termo de Convênio (1907/2009) celebrado entre a Prefeitura Municipal de Mossoró e o Ministério Público do Trabalho/Procuradoria Regional do Trabalho da 21ª Região (Estado do Rio Grande do Norte);

RESOLVE:

Art. 1º - CEDER à servidora IRILEIDE SILVA DUARTE, matrícula n. 05848-4, ao Ministério Público do Estado do Trabalho no Rio Grande do Norte, para prestar serviços na Procuradoria Regional do Trabalho, com ônus para o município de Mossoró, pelo período de 1 ano.

Art. 3º - Caberá ao órgão cessionário efetivar a apresentação do servidor ao seu órgão de origem no término da cessão.

Art. 4º - A presente autorização de cessão cessará antes de seu término na hipótese da dispensa dos serviços pelo órgão cessionário, e esse deverá providenciar imediatamente a apresentação da servidora ao seu órgão de origem.

Art. 5º - Cumpre ao cessionário comunicar a frequência do servidor, mensalmente, ao órgão ou entidade cedente, para fins do art. 116, II, da lei complementar n. 29, de 2008.

Art. 6º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 27 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

\*Replicado por incorreção

#### PORTARIA N.º 380/2010

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;

Art. 1º - EXONERAR a pedido MARTA BETÂNIA BORGES DE OLIVEIRA, do cargo em comissão de Chefe do Setor de Assistência Social do PETI, Símbolo CS - Chefe de Setor, com lotação na Gerência Executiva do Desenvolvimento Social.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró (RN), 30 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### ATO DE EXONERAÇÃO N.º 001/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;

RESOLVE:

Art. 1º - EXONERAR JAQUELINE DE SOUZA AMARAL, do Cargo em Comissão de Gerente Executiva da Saúde, Símbolo - DSE.

Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### ATO DE DEIGNAÇÃO N.º 002/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;

RESOLVE:

Art. 1º - DESIGNAR o servidor YURI TASSO DUARTE QUEIROZ PINTO, matrícula nº 4452-6, Engenheiro XI, para o Cargo em Comissão de Secretário Municipal do Desenvolvimento Territorial e Ambiental, Símbolo - DSG.

Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### ATO DE NOMEAÇÃO N.º 003/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;

RESOLVE:

Art. 1º - NOMEAR JAQUELINE DE SOUZA AMARAL, para o Cargo em Comissão de Secretária Municipal do Planejamento, Orçamento e Finanças, Símbolo - DSG.

Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### ATO DE DESIGNAÇÃO N.º 004/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;

RESOLVE:

Art. 1º - DESIGNAR o servidor BENJAMIM BENTO DE ARAÚJO NETO, matrícula 12285-8, Enfermeiro, para o Cargo em Comissão de Gerente Executivo da Saúde, Símbolo - DSE.

Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

#### PORTARIA N.º 001/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;

RESOLVE:

Art. 1º - DESIGNAR a Gerente Executiva da Educação, Senhora IEDA MARIA ARAÚJO CHAVES FREITAS, para responder pela Gerência Executiva da Juventude, Esporte e Lazer, sem acumulação de vencimentos.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA  
Prefeita

### LIGA MOSSOROENSE DE ESTUDOS E COMBATE AO CANCER

#### CARTA CONVITE N.º 001/2011

A pregoeira da LIGA MOSSOROENSE DE ESTUDOS E COMBATE AO CANCER torna público que no dia 13 de Janeiro de 2011, às 08:00 horas ( oito horas), na sede, localizada à Rua Manoel Cristiano de Moraes, nº 70, Bairro: NOVA BETÂNIA, Mossoró-RN, realizará licitação na modalidade preço presencial, para Sistema de Registro de Preço - cujo objeto é a aquisição de Medicamentos.O Edital com as demais especificações e detalhes encontra-se à disposição dos interessados no endereço acima mencionado no horário de 07h00 as 12h00min e das 14h00min as 17h00min.

Mossoró-RN, em 03 de Janeiro de 2011.

Ana Clebea Nogueira Pinto de Medeiros.