

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA**

ANA LAURA JEREMIAS UREL

**A LEGITIMAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO
DISCURSO SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL**

**MARÍLIA
2016**

ANA LAURA JEREMIAS UREL

**A LEGITIMAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO
DISCURSO SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL**

TESE DE DOUTORADO apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

**MARÍLIA
2016**

Urel, Ana Laura Jeremias.

U751 A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional / Ana Laura Jeremias Urel. – Marília, 2016.
187 f. ; 30 cm.

Orientador: Carlos da Fonseca Brandão.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

Bibliografia: f. 124-130

1. Avaliação educacional. 2. Escolas – Organização e administração. 3. Educação. I. Título.

CDD 371.26

ANA LAURA JEREMIAS UREL

**A LEGITIMAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO
DISCURSO SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - Assis
Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp – Marília

2º Examinador: Profª Drª Graziela Zambão Abdian
Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp – Marília

3º Examinador: Profª Drª Silvana Fernandes Lopes
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Unesp - São José do Rio Preto
Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp – Marília

4º Examinador: Profª Drª Maria Eliza Nogueira Oliveira
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste - Presidente Prudente
Programa de Pós-Graduação em Educação –Unoeste

5ª Examinador: Profª Drª Ivanete Bellucci
Faculdade de Tecnologia de São Paulo - Fatec - São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Paula Souza

Marília, 26 de fevereiro de 2016.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a minha família e, em especial, ao pequeno Cauã.

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão traduz a importância de pessoas que me incentivaram para a conclusão deste texto; que me tocam ou provocam sentimentos intensos e necessários para me sentir viva; que me fazem pertencer à educação e que legitimam a minha continuidade nesta área.

Agradeço:

à minha família: Luzia, José, Evandro, Roberta e Cauã e ao incondicional apoio destinado a mim e às minhas escolhas;

ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão por enxergar alguma potencialidade em mim e por ter me acompanhado nesses quatro anos e meio, intervindo nos momentos necessários e provocando novas ideias e sentidos para a pesquisa.

à amiga Andréia Pereira pelas interlocuções e discussões sobre os problemas pertinentes à pesquisa e à vida.

à professora Yolanda Matsuda pelas revisões do texto e pela atenção destinada a mim.

Agradeço aos amigos: Valéria, Paulo, Bruna, Maria Cristina, Andréia Chirinéa, Fernanda, Vanessa, Aldine, Agnes e Cláudio. Obrigada por serem a bússola da minha vida.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 1992)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta as discussões a respeito do discurso produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pela revista Nova Escola Gestão Escolar sobre as avaliações em larga escala no que tange à responsabilização do gestor educacional em relação ao desempenho da escola. Dessa maneira, o objeto de estudo desta tese é o discurso dialógico do sítio do Inep e da revista Nova Escola Gestão Escolar - em relação às avaliações em larga escala e em relação à função do gestor em cada uma delas -, sendo o objetivo principal desta tese apresentar as 'vozes' que legitimam o discurso sobre avaliação em larga escala em uma revista sobre gestão escolar. Compõem o quadro de avaliações externas: Provinha Brasil, ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e Prova Brasil. Os materiais para análise - publicações oficiais, materiais impressos e digitais - foram organizados com base em categorias, fundamentadas na abordagem dialógica. A necessidade dessa abordagem se justifica pelo entrelaçamento dos componentes do objeto de estudo apresentados anteriormente, cujas categorias norteadoras das análises foram elencadas com base em Bakhtin (1992; 2003): contexto sócio-histórico (relacionado às condições de produção de discurso); dialogia (diálogo dos discursos uns com os outros); discurso (constituição da língua na sociedade e na história); enunciação (processo de produção dos discursos); polifonia (relação entre os discursos múltiplos); gêneros do discurso (formas de enunciação); gêneros primários (formas de enunciação imediata); gêneros secundários (produções complexas de discursos). As análises permitem demonstrar que os discursos relacionados às avaliações em larga escala no contexto da revista legitimam a responsabilidade do gestor no que tange ao desempenho de 'sua' escola. Considerando as análises realizadas, o gestor passa a ser o elo entre o externo e o interno - avaliações e escola - e, para que esse elo se solidifique, é preciso atribuir a ele alguns sentidos: tornar a escola 'sua' e adotar o bom desempenho como uma verdadeira 'missão'.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliações em larga escala; Gestão educacional; Abordagem dialógica do discurso; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Revista Nova Escola Gestão Escolar.

ABSTRACT

This research presents the discussion about the speech produced by the National Institute of Studies and Educational Researches Anísio Teixeira (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) and by the magazine New School Educational Management (revista Nova Escola Gestão Escolar) on large-scale assessments, regarding to the accountability of the educational manager in relation to school performance. This way, the study object of this thesis is speeches dialogues from the site of INEP and the New School Educational Management Magazine - for large-scale assessments and in relation to the manager's role in each of them, being the main objective to present the 'voices' that legitimize the speech on large scale evaluation in a journal on school management. Make up the external evaluation framework: Provinha Brazil, ANA (National Assessment of Literacy) and Test Brazil. The materials for analysis - official publications, printed and digital materials - were organized based on categories, reasoned on the dialogical approach. The need for this approach is justified by the interlacement of the study object components presented previously, whose guiding categories of analysis were listed based on Bakhtin (1992; 2003): socio-historical context (related to speech production conditions); dialogy (speeches dialogues with each other); speech (language constitution in society and history); enunciation (speech production process); polyphony (relation between multiple speeches); speech genres (forms of statement); primary genres (forms of immediate enunciation); secondary genres (complex productions speeches). The analyses establish that the speeches related to large-scale assessments in the magazine context legitimize the manager's responsibility with respect to the performance of “their” school. Considering the analyses, the manager becomes the link between the external and internal - evaluations and school - and, for that link to solidify, it's necessary to assign it a few meanings: making the school 'his' and adopt good performance as a true 'mission'.

KEYWORDS: Assessments in large scale; Educational management; Dialogical speech approach; National Institute of Studies and Educational Researches Anísio Teixeira; New School Educational Management.

Lista de Figura

Figura 1. Engrenagem de funcionamento da língua com base em Bakhtin	34
---	----

Lista de Quadros

Quadro 1. Menu Educação Básica	34
Quadro 2. Médias de proficiência em língua portuguesa – Brasil (1995-2005)	71
Quadro 3. Médias de proficiência em matemática – Brasil – (1995-2005)	72
Quadro 4 . Perguntas frequentes.....	78
Quadro 5. Menu Provinha Brasil	79
Quadro 6. Ideb – Apresentação.....	85
Quadro 7. ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.....	86
Quadro 8. ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.....	87
Quadro 9. Saeb.....	88
Quadro10. Menu Prova Brasil.....	89
Quadro 11. Menu do professor.....	90
Quadro 12. Menu do gestor.....	92
Quadro 13. Menu dos pais.....	93
Quadro 14. Vídeos e animações: avaliações externas.....	106
Quadro 15. Tema em destaque.....	107
Quadro 16. Apresentação do gestor.....	108
Quadro 17. Avaliação externa.....	109
Quadro 18. Reportagens e entrevistas sobre o tema avaliações externas.....	111
Quadro 19. Comparativo de enunciados em meio digital e impresso.....	114

Lista de Siglas

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Coned	Congresso Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Desenvolvimento da Escola
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Nacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Pradime	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação da Educação Primária
TRI	Teoria de Resposta ao Item
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 Delineamento do percurso teórico-metodológico da tese	22
1.1 Apresentação do percurso teórico-metodológico da tese	26
1.2 O objeto de análise e a perspectiva dialógica do discurso	30
1.2.1 As categorias para a análise dialógica do discurso	32
Capítulo 2 Contexto sócio-histórico das avaliações em larga escala: políticas, desempenho e o discurso da qualidade	43
2.1 Os discursos das/sobre as Políticas Educacionais a partir de 1990.....	44
2.2 A autoridade hierárquica do contexto sócio-histórico nos discursos sobre as políticas educacionais	54
Capítulo 3 As avaliações em larga escala no Brasil: redes de aprendizagem ou de controle?	63
3.1 Do método burocrático ao gerencialista: as avaliações externas como mecanismos de controle.....	65
3.2 Da Prova Brasil à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): a que(m) serve(m) as avaliações em larga escala?.....	74
Capítulo 4 Estratégias discursivas e materialização ideológica: delimitação da função do gestor na revista Nova Escola Gestão Escolar	96
4.1 O gestor e suas funções: do burocrata ao executor.....	97
4.2 Um novo gestor: compromisso e responsabilidade ao olhar da Nova Escola Gestão Escolar.....	105
Considerações Finais	121
Referências	124
Anexos	131

INTRODUÇÃO

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 45)

As temáticas que envolvem esta tese me tocaram por meio de experiências acadêmico-profissionais que me permitiram pensar sobre os sentidos da educação. A primeira experiência, como professora de anos iniciais do ensino fundamental, em 2010, possibilitou-me (re)pensar meu olhar em relação às avaliações em larga escala, já que, sendo professora efetiva da rede estadual paulista de ensino e lecionando para uma turma de 5º ano, via-me pressionada a 'prepará-la' para a avaliação em larga escala, cujos resultados corresponderiam ao desempenho da escola e, conseqüentemente, à bonificação (ou não) de toda a equipe de funcionários. Em 2011, compondo a equipe gestora da mesma escola na função de vice-diretora, alternando com curtos períodos como diretora, vi-me do 'outro lado', com o ofício de organizar burocraticamente as questões que envolvem o funcionamento da escola e distante dos processos de ensino-aprendizagem. Ainda nesse mesmo ano - embora tenha sido o motivo principal que me fez migrar de linha de pesquisa, considerando que, no mestrado, minha pesquisa foi em 'Filosofia e História da Educação no Brasil' no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC - Unesp - câmpus de Marília - optei por não assumir o cargo de diretora de uma escola de educação infantil, após ter sido aprovada em concurso público municipal, em razão da carga horária exigida. No ano seguinte, 2012, aprovada para ingressar no Doutorado em Educação, sob orientação do prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão, na mesma instituição supracitada, comecei a participar como colaboradora do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), na elaboração de itens para a Prova Brasil, experiência que me permitiu conhecer outros sentidos das avaliações em larga escala.

A essas três experiências no campo educacional se somou a participação no grupo de pesquisa Coppe¹ (Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais), vinculado à mesma

¹ Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais é um Grupo de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília, formado em 2012, que tem como objetivos: pesquisar, estudar e investigar as propostas de políticas educacionais promovidas pelas esferas governamentais para os seus respectivos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), bem como as questões relativas à gestão da educação e seu financiamento. Pesquisar, estudar e analisar as propostas para a educação, em todos os níveis (educação infantil,

instituição do curso de Doutorado em Educação, o qual me aproximou das pesquisas sobre a revista Nova Escola e os discursos produzidos por essa mídia no que tange às políticas educacionais.

Algumas pesquisas encontradas no banco de teses do sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) têm se dedicado à questão do professor na revista Nova Escola. Verzola (2011) pesquisou sobre como emerge o *ethos* do professor contemporâneo nas páginas da revista. Beloti (2011) investigou a construção de identidades do professor por meio dos enunciados materializados no arquivo que evidenciam, segundo a autora, o quanto essa revista contribui para a construção de identidades do professor. Oechsler (2011) analisa, através das reportagens de capa da Revista Nova Escola, a construção da imagem de bom professor difundida perante o público. Rosa (2012) teve como objeto de estudo o agir do professor retratado na Revista Nova Escola, por meio de seus editoriais (Seção Caro Educador) e das cartas dos leitores (Seção Caixa Postal), justificando-se pelas constantes discussões sobre professor, condições de trabalho, saúde, indisciplina, etc, além de ser uma maneira de colaborar com uma nova tendência de pesquisa a qual trabalha as relações existentes entre linguagem, trabalho e educação.

Sobre o tema 'tecnologias', Grando (2011) realizou um estudo comparativo entre duas revistas 'Educação' e 'Nova Escola' acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na pesquisa escolar. Sobre inclusão, Garbine (2012), tratou dos discursos que circulam na Revista Nova Escola (RNE) no período de 2006 a 2010 sobre a in/exclusão escolar e o governamento da conduta docente. Sobre educação ambiental, Mezzari (2012) analisou os veículos de comunicação, bem como sua inserção nas instituições de ensino, justificando-se pela forte influência nos leitores/educadores menos instruídos, a formular práticas de educação ambiental fora de seu contexto socioambiental. A pesquisa teve como objeto verificar quais as tendências de educação ambiental se fazem presentes nos artigos publicados pela revista Nova Escola entre os anos de 2006 e 2010. Piton (2012) analisou criticamente as reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual publicadas na revista Nova Escola no período de 2006-2010.

Sobre o tema 'avaliação em larga escala' não foi encontrada tese nem dissertação que a analisasse a partir da revista Nova Escola. Sobre avaliação em larga escala e qualidade de ensino a partir da revista Nova Escola, foi encontrado um trabalho de conclusão de curso, o

ensino fundamental, ensino médio e educação superior) e modalidades (educação a distância, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica), sejam elas provenientes do poder público ou da sociedade civil.

qual evidencia as concepções e conceitos da comunicação midiática. Nessa pesquisa, embora não anunciado no resumo e na introdução do trabalho, a autora apresenta temas de capa das edições de 2009 e 2010 da revista Nova Escola Gestão Escolar.

Mediante estas apresentações, esta pesquisa se justifica pela importância de abordar dois temas importantes em educação: gestão educacional e avaliação em larga escala. Nesse contexto, as pesquisas sobre avaliação educacional intensificam debates e problematizam os impactos na gestão educacional. Quando alio essas temáticas à revista Nova Escola Gestão Escolar, trago elementos importantes para discutir quais são as estratégias discursivas que compõem o discurso sobre avaliação em larga escala no de gestão educacional e como ele é veiculado e confirmado em uma revista para gestores educacionais.

Tendo como objeto de pesquisa o discurso dialógico do sítio do Inep e da revista Nova Escola Gestão Escolar - em relação às avaliações em larga escala e em relação à função do gestor em cada uma delas -, o objetivo principal desta tese é apresentar as 'vozes' que legitimam o discurso sobre avaliação em larga escala no discurso sobre gestão escolar. Como problemas de pesquisa, elegi, basicamente, dois: como se manifesta, no Inep e na revista, o discurso sobre avaliação em larga escala? Como é possível legitimar a avaliação em larga escala no discurso sobre gestão escolar? As perguntas serão respondidas, portanto, tendo como base a autoridade hierárquica do discurso do Inep em relação às avaliações externas e em relação à função do gestor nesse cenário.

Para dar um tratamento que possibilitasse a análise interativa das 'vozes', compreendi que a abordagem dialógica do discurso (ADD) seria a mais apropriada por permitir o entrecruzamento dos enunciados produzidos, uma forma de compreender as estratégias discursivas que conduzem as 'vozes' dos enunciados e que direcionam a abordagem das avaliações em larga escala no contexto da gestão educacional.

Arrisco-me, então, na abordagem dialógica do discurso - a qual não compõe minha formação inicial em pedagogia nem a do mestrado -, tendo frequentado, ainda durante o doutorado, uma disciplina que tratou da temática: Em torno de Mikhail Bakhtin, ministrada pelo Prof. Dr. Dagoberto Arena Buim.

A necessidade dessa abordagem se justifica pelo entrelaçamento dos componentes do objeto de estudo apresentados anteriormente, cujas categorias norteadoras das análises foram elencadas com base em Bakhtin (1992; 2003): contexto sócio-histórico (relacionado às condições de produção de discurso); dialogia (diálogo dos enunciados uns com os outros); discurso (constituição da língua na sociedade e na história); enunciação (processo de

produção do discurso); polifonia (relação entre os discursos múltiplos); gêneros do discurso (formas de enunciação); gêneros primários (formas de enunciação imediata); gêneros secundários (produções complexas de discurso).

Os materiais para a análise foram obtidos no sítio² da revista Nova Escola Gestão Escolar, cujos arquivos das edições da revista são disponibilizados desde a primeira edição em 2009, totalizando 39. A seleção dos trechos analisados foi realizada a partir do próprio sítio, o qual divide os temas em grandes áreas: políticas públicas, equipe, comunidade, aprendizagem, administração, formação e espaço. A temática 'avaliação externa' está inserida na grande área 'aprendizagem'.

Um dado importante de pesquisa é que a página inicial do sítio da revista Nova Escola Gestão Escolar é sazonal. Dessa maneira, as 'chamadas' para as reportagens ou vídeos sobre as avaliações em larga escala, aparecem, em maior número, no período em que elas ocorrem - outubro e novembro - a consulta foi realizada nesse período no ano de 2015. As estratégias discursivas constituem a mobilidade dos textos da versão *online* da revista. Se o foco das avaliações em larga escala fosse realmente a qualidade da educação e não o bom desempenho e o índice, as 'chamadas' para esse tema apareceriam o ano todo, já que o tema está inserido na grande área 'aprendizagem', como já explicado no parágrafo anterior. Embora algumas das reportagens selecionadas para a análise tenham sido publicadas em outros períodos do ano (ou de outros anos), não eram matérias de capa e nem estavam como as principais chamadas nesses períodos.

Em relação ao sítio do Inep, os materiais selecionados correspondem ao que o próprio instituto disponibiliza sobre as avaliações por meio da aba destinada à educação básica e, dentro dela, por meio das abas 'Saeb' (Sistema de Avaliação da Educação Básica), 'Provinha Brasil' e 'Ideb' (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

As pesquisas sobre políticas educacionais devem ser estudadas dentro de uma lógica global do sistema, na busca por articular as singularidades com as particularidades e a

² www.gestaoescolar.abril.com.br

universalidade. O estudo de sua elaboração e implementação, de seu movimento e de suas contradições direcionará a pesquisa para um conjunto amplo de relações e particularidades que possibilitarão captar o seu movimento na totalidade.

Não é uma simples questão de abordagem: concepções metodológicas implicam pressupostos, conceitos, posturas teóricas, sistematizações intelectuais, proposições políticas, enfim, concepções de mundo e sociedade diferentes. (HOFLING, 2001, p. 32)

Interessa-me, a partir da abordagem histórico-social, compreender as relações entre o contexto sócio-histórico, as proposições em educação, mais especificamente, em relação às avaliações em larga escala e à gestão educacional e o discurso publicado nos documentos e legislação oficial e nos exemplares da revista. Dessa maneira, segundo Hofling (2001), a abordagem metodológica incide em uma série de relações que implica no objeto de análise, assim como a análise dialógica de discurso compreende uma série de fatores que incide na produção do discurso, sendo fundamental conhecer e analisar o contexto sócio-histórico que a embasa.

Nesse contexto, as discussões acerca da gestão escolar como política educacional têm a década de 1990 como um marco de mudanças de conceitos. Ao mesmo tempo, outras discussões são centralizadas nas políticas educacionais nessa mesma década, de modo que todas estão relacionadas com o discurso de melhoria da qualidade da educação brasileira. Nessa década, também temos como marco o surgimento das avaliações em larga escala, provocando profundos impactos na educação brasileira. Nesse sentido, apresento os aspectos políticos e ideológicos que as acompanham, de modo a (re)construir um contexto que justifique a pesquisa.

Em relação à legislação e aos documentos, a análise foi baseada nas publicações oficiais a partir da década de 1990 que vêm sendo utilizadas como norteadores de programas, ações, projetos na área educacional. Observo que a discussão em torno das questões sobre gestão escolar e avaliação em larga escala se referem à busca pela qualidade da educação, mas com uma concepção reduzida à quantificação do desempenho e não à qualidade dos processos educativos. Desse modo, considero pertinente apresentar os materiais que vêm sendo produzidos oficialmente por órgãos do governo responsáveis pela educação nacional.

Sem a pretensão de elaborar um estudo pormenorizado sobre a legislação educacional do período, na busca de parâmetros para estabelecer um marco legal e documental, pontuarei

os reflexos da reforma do Estado sobre a política educacional e, conseqüentemente, sobre dois objetos específicos e pontuais que compõem as proposições do período delimitado: avaliação em larga escala e gestão educacional.

Ao enfatizar a importância de conhecer o contexto sócio-histórico de formulação da política de avaliação em larga escala e de gestão educacional, reafirmo a necessidade de apresentar o cenário de produção de discurso de/sobre políticas educacionais, a fim de apresentar os aspectos que justificam e influenciam o discurso sobre políticas.

A política de avaliação em larga escala, cuja origem foi o Edurural e o Saep (Sistema de Avaliação da Educação Primária) em 1986 e que teve, em 1990, após as alterações da Constituição Federal de 1988, a primeira avaliação em larga escala aplicada, está situada em um contexto sócio-histórico que permite analisar sua ideologia por meio de seus objetivos, de sua função e do que é realizado com seus resultados. Constituído esse panorama, trouxe os elementos que nortearam a implementação da avaliação em larga escala como política de responsabilização dos gestores educacionais.

Analisado o contexto sócio-histórico de produção de políticas e de discurso, apresento as estratégias discursivas utilizadas, nesse contexto, para confirmar a responsabilização do gestor em relação aos resultados das avaliações em larga escala de sua escola. Apresento, também, a ênfase dada às avaliações que geram índices em detrimento da que não compõe nota.

Mediante essas primeiras considerações sobre a tese, no primeiro capítulo, intitulado: **Delineamento do percurso teórico-metodológico da tese**, apresento, de modo geral, os contextos político-educacionais do período compreendido para a pesquisa e defino objeto e problema de pesquisa. Em seguida, apresento o percurso metodológico da tese com base na abordagem dialógica do discurso.

No segundo capítulo, **Contexto sócio-histórico das avaliações em larga escala: políticas, desempenho e o discurso da qualidade**, abordo o discurso de autoridade hierárquica das proposições educacionais na configuração das reformas estatais, de forma a situar o leitor no contexto sócio-histórico em que se sustentam as políticas formuladas e implementadas, principalmente, as de avaliação em larga escala e, conseqüentemente, os indícios estratégicos das políticas de gestão educacional, apresentando o discurso sobre qualidade da educação e sobre o bom desempenho nos testes em documentos oficiais publicados por órgãos estratégicos do governo federal.

No terceiro capítulo, intitulado **As avaliações em larga escala no Brasil: redes de aprendizagem ou de controle?**, apresento a trajetória das políticas de avaliação em larga escala, as quais ocupam um lugar de destaque no cenário da política educacional brasileira, considerando que seus resultados são ponto de partida para a definição de novas estratégias para o sistema educacional e discuto se as avaliações priorizam os processos de ensino-aprendizagem ou se servem apenas como controle e responsabilização, utilizando, para tanto, o discurso das publicações do Inep.

Por fim, no quarto capítulo, intitulado **Estratégias discursivas e materialização ideológica: delimitação da função do gestor na revista Nova Escola Gestão Escolar**, apresento as proposições sobre as funções do gestor educacional - burocrata e executor - para, por meio do discurso veiculado pelos documentos e legislação oficiais e pela revista Nova Escola Gestão Escolar, apontar assertivas sobre a função atribuída especificamente ao gestor educacional, qual seja a responsabilização pelo desempenho de 'sua' escola nos resultados das avaliações em larga escala.

DELINEAMENTO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA TESE

A vida [...] não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação entre eles. (BAKHTIN, 1992)

A escrita de uma tese implica a tomada de decisões para o seu encaminhamento, quais sejam, formulação do problema de pesquisa, objetivos, metodologia e questionamentos, que dão sentido a um posicionamento discursivo para iniciar conclusões acerca da problematização do tema escolhido. A elaboração deste discurso em forma de tese pressupõe a difícil arte de escrever o que proponho sem ser traída pelos enunciados que produzo - constituídos por tantos outros discursos e, ao mesmo tempo, provocativos a outros mais.

Para situar o objeto de pesquisa e, da mesma forma, situar a minha pesquisa, compreendo que a interdiscursividade presente nesta tese de doutorado se fundamenta na leitura de produções acadêmicas, nos documentos e legislação oficiais e, ainda, nas produções de uma mídia pedagógica que se apresenta como revista bimestral impresso e disponibilizado integralmente também em formato digital desde seu primeiro exemplar. O objeto de pesquisa que apresento - o discurso construído pelo Inep e pela revista Nova Escola Gestão Escolar sobre a função do gestor frente às avaliações em larga escala - traz à tona a problemática que reside na ênfase dada à avaliação em larga escala na educação básica na revista já citada, de circulação nacional - derivada da revista Nova Escola - desde 2009, cuja pretensão possível de se identificar é dar um tratamento específico à temática da gestão escolar.

O discurso veiculado sobre a avaliação em larga escala na educação básica em uma revista destinado à gestão escolar traz, pelo menos, dois questionamentos acerca do problema de pesquisa: como se manifesta(m), na revista, o(s) discurso(s) sobre avaliação em larga escala?; é possível uma legitimação da avaliação em larga escala no discurso sobre gestão escolar? As duas questões se entrecruzam e serão tratadas ao longo desta tese por meio da análise dialógica do discurso (ADD), a qual permite as análises dos interdiscursos como

forma de compreender os sentidos e significados a partir da natureza dialógica da linguagem. (BRAIT, 1994).

Em relação à análise/teoria dialógica do discurso, Brait (2010) afirma que, em nenhum momento, Bakhtin a propôs formalmente. A autora sustenta que as contribuições do pensamento bakhtiniano para o estudo da linguagem motivaram os estudos dialógicos da linguagem.

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2010, p. 10)

A perspectiva da ADD compreende a produção discursiva como produção de sentidos apoiada na concepção de que os sujeitos são constituídos historicamente. Brait (2005) se apoia nos estudos de Bakhtin, os quais sustentam a concepção de que nos constituímos e nos transformamos sempre por meio do(s) outro(s). Nos atos de interpretação e compreensão, os discursos alheios se fazem sempre presentes. Para Bakhtin, portanto, a organização e a estrutura da linguagem respondem a um contexto social e histórico.

Com o conceito de contexto histórico - conceito-chave para a ADD - tento apresentar ao leitor o(s) contexto(s) de produções acadêmicas sobre a temática, assim como as proposições político-educacionais no que tange às avaliações em larga escala, tendo como marco temporal a década de 1990.

Para situar o leitor no contexto sócio-histórico das avaliações em larga escala, compreendo ser necessário o resgate da historicidade dos fenômenos, tendo como objetivo investigá-los sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, as contradições, os interesses e as ideologias que configuram a implementação das mesmas. Quando há preocupação em compreender historicamente as políticas educacionais, há a possibilidade de compreender os fenômenos em seu desenvolvimento global, de entender os movimentos

históricos que validam as questões atuais, permitindo que suas formulações sejam pensadas por meio de um contexto de Estado e de governo que as justifique.

Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HOFLING, 2001, p.31)

O conhecimento sobre a estrutura em que se baseiam a formulação e a implementação das políticas educacionais é imprescindível para relacionarmos as estruturas política e econômica da sociedade, de forma a compreender, assim como afirma Hofling (2001), as propostas dos governos, que assumem e desempenham as funções de Estado, numa perspectiva macrossocial.

A política educacional é compreendida como ação do Estado. Souza (2003) define-a como "o governo em ação", o que significa que é necessário que nos atentemos às iniciativas de todas as esferas governamentais: União, estados, distrito federal e municípios. A ação do governo é resultado de uma série de exigências da sociedade civil e de todas as instâncias que a compreendem.

Para refletir sobre o complexo quadro de proposição de políticas educacionais, é necessário estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real de modo que o fenômeno seja compreendido a partir de uma perspectiva da totalidade.

As intervenções do Estado no contexto do neoliberalismo após a década de 1990 nas instituições públicas são baseadas nos interesses do mercado. Esse cenário de crise econômica que se intensificou no país levou a um Plano de Reforma do Aparelho do Estado (1995), proposto no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A partir da implementação desse plano, o governo federal passou a promover uma nova gestão da educação, um modelo internacional de gerir e de financiar, denominado de gerencial. A responsabilização pela educação pública passou a ser social, minimizando o papel do Estado em relação a vários setores, em especial, ao da educação.

As ideologias que norteiam as políticas educacionais se fundamentam no capitalismo. A escolha pela análise dialógica do discurso veiculado na revista Nova Escola Gestão Escolar incide no compromisso de compreender os sentidos e as reais intenções proferidos por essa revista de grande circulação, como forma de estabelecer sentidos entre o discurso dos documentos oficiais e as veiculações discursivas dessa revista.

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder. (HOFLING, 2001, p. 34)

Considerando esses aspectos, observo que o contexto macro de formulações de políticas, assim como o micro de implementação, são regidos por determinações conjunturais. Nos contextos sociais há uma série de movimentos e contradições que pode ser desvelada por uma análise que permite dar sentido às categorias do marxismo e, assim, indicar a inexistência de linearidade, neutralidade e passividade no processo, ao mesmo tempo em que a implementação de políticas em um Estado capitalista sofre, assim como afirma Hofling no excerto anterior, "o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder" (2001, p. 34).

Uma contradição existente na formulação de políticas educacionais reside na incapacidade de consolidar a função política dessas proposições a partir de ações pontuais voltadas para a eficiência e eficácia dos processos educacionais. Considera Hofling (2001) que:

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. (p. 39)

Segundo Hofling, há uma contradição entre a avaliação dos resultados de programas da política educacional e a avaliação política da educação: um índice positivo em avaliações

em larga escala não reflete uma avaliação positiva das políticas educacionais. No que tange às concepções de gestão estabelecidas nos documentos e legislação oficiais, observo que, embora haja referência à participação da comunidade, em relação à gestão escolar local, e da sociedade civil e outras instâncias, em relação à gestão educacional, ainda não verifico, de fato, a consolidação da participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução, o que dificulta a efetividade da avaliação política da educação.

Quanto aos resultados dessas avaliações de desempenho, Ribeiro (2002) afirma que elas, enquanto política educacional, embora orientem políticas, não contribuem para a transformação social, já que a utilização de seus resultados padroniza saberes e desempenhos.

Essa política de avaliação da educação básica reduz a complexidade do processo educativo a indicadores mensuráveis e quantificáveis, enquanto a avaliação do processo fica oculta diante da suposta neutralidade do instrumento de avaliação por exame nacional, desconsiderando a multirreferencialidade dos processos avaliativos que vêm contribuindo para a superação da crise nos paradigmas tradicionais nesse campo (RIBEIRO, 2002, p. 141)

Quanto à redução da avaliação a indicadores mensuráveis e quantificáveis, Sousa (2003) afirma que o Estado, na perspectiva reguladora e controladora, assume a função de estimular a produção da qualidade e, então, gera a competição que, segundo o princípio avaliativo, gera qualidade. Quanto à política educacional, constata-se mais uma contradição: comparação, classificação e seleção traduzem a exclusão educacional, o que, segundo Sousa, é incompatível com a educação como direito de todos.

Munida dos aspectos contextuais, apresento o percurso teórico-metodológico da tese a fim de apresentar discursivamente a produção acadêmica e metodológica que embasa os direcionamentos dialógicos dados à pesquisa.

1.1 Apresentação do percurso teórico-metodológico da tese

Dentre os pesquisadores de políticas educacionais, os britânicos ganham visibilidade na medida em que abordam como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os

seus efeitos, articulando-as ao contexto macrossocial. Tem sido muito criticada a recorrente opção pela abordagem macrossocial para a explicação das condições microssociais, ou mesmo, a preferência pela primeira abordagem em detrimento da segunda. Outra crítica muito difundida atualmente é feita sobre a utilização da abordagem marxista para explicar os fenômenos relacionados às políticas educacionais.

Power (2011) afirma que as pesquisas que utilizam a abordagem marxista para compreenderem as políticas educacionais elencam como ponto de partida o conhecimento da relação entre Estado e capital e suas implicações na escola. As categorias para a análise dessa relação se concentram nos conceitos de totalidade, historicidade e contradição. A abordagem estadocêntrica leva em consideração que as políticas educacionais estão inseridas nesse contexto macro de totalidade, mas, em contrapartida, desconsideram as práticas escolares para compreenderem as implicações nos microcontextos. Segundo Power (2011, p. 70) "em uma abordagem estadocêntrica, as teorizações sobre política educacional representam uma tentativa de aderir a uma compreensão marxista das relações sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer a complexidade dos processos sociais". Segundo a autora, em vez de se pensar em macro e micro como processos dicotômicos, seria mais apropriado, demonstrar o papel que a abordagem macrocontextual exerce nos relatos mais detalhados.

Power (2011) apresenta a abordagem estadocêntrica com base em dois pesquisadores ingleses, Dale e Ozga, afirmando que ambos defendem que o ponto de partida para este tipo de abordagem é o reconhecimento do Estado e de sua relação com o capital para uma análise coerente de política educacional (p.70). Embora esses autores considerem que não se deve reduzir³ essa relação à dimensão econômica, não há como desconsiderar o fato de que os problemas enfrentados pelo Estado são relacionados à necessidade de capital.

Afirma Power (2011) que

Resumindo, a teoria de Ozga e Dale (centrada no Estado) baseia-se numa afirmação a priori da centralidade do Estado, na sua relação com um modo capitalista de produção e suas contradições inerentes, junto com o reconhecimento de uma relativa indeterminância como resultado de especificidades históricas e contextuais. (Power, 2011, p. 71)

Embora haja críticas em relação à incompletude da teoria marxista na tentativa de explicar os fenômenos macrossociais que incidem no contexto escolar, ou à preponderância

³ Power associa esse reducionismo às teses de simples correspondência entre Estado e economia.

de pesquisas que se baseiam na centralidade do Estado, Power (2011, p. 80) afirma que "embora a teoria centrada no Estado possa oferecer uma explicação mais sofisticada da relação entre economia e educação do que outras teorias, ela faz isso à custa da possibilidade de ser testada".

No caso específico desta pesquisa, não irei me atentar às questões microssociais porque as análises serão realizadas a partir das veiculações de políticas educacionais, em especial, das avaliações em larga escala nas revistas que têm mais abrangência educacional, sendo considerados, ainda hoje, como as revistas que indicam o "como fazer" aos professores e à equipe gestora. Tendo esse caráter abrangente e se tratando de uma mídia que materializa as políticas educacionais, ora incentivando o "como fazer", ora retratando alguns "bons exemplos" de implementação, considero que neles é possível encontrar indícios dessa materialização e as marcas do discurso que reforçam algumas contradições entre as particularidades e a totalidade, assim como as estratégias que impetram os objetivos dessa totalidade que abarca a concepção econômica e a educacional.

As políticas educacionais refletem as diferentes conjunturas históricas. Nas políticas devemos captar o movimento da sociedade e as vozes que se fazem ouvir. Com o risco de fazer alguma simplificação da riqueza dos processos sociais envolvidos nas diferentes orientações pelas quais tem passado a educação brasileira, destacamos três movimentos principais: as políticas e planos educacionais que expressam a intenção de abranger as questões educacionais como um todo; as políticas que se caracterizam por um projeto de educação com ênfase na preparação da força de trabalho e as políticas mais fragmentárias, que podem cobrir um ou outro aspecto, mas que fazem parte das chamadas políticas sociais (CIAVATTA, 2002, p. 96).

Ciavatta (2002) traz argumentos que revelam que as políticas educacionais refletem as conjunturas históricas e que, portanto, não há como desconsiderar o contexto histórico-político-social na compreensão do processo de formulação e implementação de políticas. Não desconsiderando outras fundamentações teóricas que argumentam em prol da análise das políticas sob diferentes perspectivas, entendo que, no quadro das implementações no âmbito educacional analisado desde 1995, há predominância de determinações econômicas e de Estado no que tange às proposições. Assim, aponto, a partir dos três principais movimentos das políticas educacionais destacados por Ciavatta (2002), as contradições, as

correspondências e as determinações em relação aos princípios norteadores das políticas, ao discurso oficial e às reais necessidades educacionais.

Em contrapartida, outras pesquisas que abordam perspectivas diversas em torno das políticas educacionais têm sido baseadas em uma concepção pluralista, de forma a compreender o processo de materialização das políticas, levando em conta que a política não é determinada basicamente pela economia e pelas relações de classes, mas considera as múltiplas causas e a pluralidade de atores envolvidos, assim como um conjunto de fatores de diversas origens. (OLIVEIRA, 2015)

[...] os pluralistas tendem a ver um conjunto não articulado de ‘focos de poder e influência’ dos quais o Estado é apenas um. Assim, onde o marxismo se refere a classes, os pluralistas enxergam ‘grupos de pressão e de interesses constituídos de múltiplas maneiras’; onde o marxismo concebe as políticas governamentais como explicáveis a partir de uma lógica imanente ao próprio capitalismo, os pluralistas irão considerá-las como decorrentes de um ‘jogo de causas mais complexo e original’. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 160)

Entre os pesquisadores, Ball é um dos que fundamentam sua obra em uma concepção pluralista, "caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes". (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 303-304). A abordagem vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais.

Nesse sentido, assumir uma perspectiva metodológica é uma tarefa que permite ancorar a pesquisa em uma teoria que possibilite o entrelaçamento das discussões, visando ao reconhecimento da totalidade, a partir da concepção e da abordagem que o autor estabelece com as questões pertinentes da investigação.

Uma análise das mudanças na estrutura educacional e no contexto econômico deve ser considerada a partir da totalidade das relações sociais, ligando-as à organização política e à ação do Estado no momento econômico em que se estabelecem. Nesse sentido, compreender as políticas educacionais em uma totalidade, mas também, em contradições, corresponde à análise das mudanças educacionais situadas historicamente.

Considerando o contexto histórico de produção de políticas educacionais e de produção de discurso, apresento a abordagem de análise dialógica do discurso, a qual oferece

o aporte para a análise das marcas discursivas das veiculações das revistas que corroboram com as hipóteses iniciais elencadas nesta tese.

1.2 O objeto de análise e a perspectiva dialógica do discurso

As especificidades acerca da escrita e da concepção de discursividade que permeiam as discussões introdutórias permitem que eu inicie esta seção com a apresentação da metodologia que abrange tanto a forma pela qual escrevo o texto quanto a abordagem da análise de discurso, ou seja, a perspectiva dialógica do discurso.

A partir do momento em que a problematização foi elaborada e o objeto de análise definido, houve a preocupação em definir a metodologia: o modo de tratamento dos dados para compreender os sentidos do discurso. Assim, considero a perspectiva da análise dialógica do discurso a mais coerente, por conceber os textos que compõem as revistas como portadoras de vozes, para a compreensão de como esse discurso se relaciona com seus interlocutores imediatos por meio das ideologias ou vozes sócio-históricas que atravessam a interação:

A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva é um sujeito histórico. (BRAIT, 2010, p. 29)

Uma característica fundamental na análise dialógica do discurso é que os elementos que constituem a linguagem são histórico-sociais. Dessa maneira, não há como desconsiderar esses aspectos nas veiculações das políticas nos exemplares das revistas, nem como deixar de relacioná-los com o contexto macro de formulação de políticas.

Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são os processos histórico-sociais. A análise de discurso tem uma proposta adequada em relação a estas colocações, já que no discurso constatamos o modo social de produção da linguagem. Ou seja, o discurso é um objeto

histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística. (ORLANDI, 2009, p. 25)

Ao trazer para a pesquisa os exemplares da revista Nova Escola Gestão Escolar, tenho como percurso de análise pensar sobre os tipos de vozes que habitam os textos veiculados, a preocupação com as ideologias, as singularidades e particularidades da totalidade que corresponde ao contexto político socioeducacional. Nessa perspectiva analítica, é importante considerar o contexto da veiculação das políticas, indicando como a coletividade receberá as reportagens - não no sentido de considerar os efeitos provocados, mas sim, no de compreender como é organizado o discurso escrito, por meio das categorias que serão apresentadas ainda neste capítulo.

Assim, a materialidade do discurso é importante porque apreendemos dela não só os significados como constam veiculados, mas também os sentidos que são constituídos a partir dos dizeres.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. (ORLANDI, 2007, p. 30)

As condições de produção do discurso são associadas ao momento em que estão inseridas. Considerando a totalidade do contexto econômico e social, suas contradições e historicidade, o discurso construído nos documentos, na legislação e, conseqüentemente, nas mídias, estarão consolidados no mesmo contexto de formulação e implementação das políticas educacionais.

A revista Nova Escola é o atual objeto de pesquisa do Coppe, caracterizando-se como um projeto 'guarda-chuva'⁴. Em relação ao projeto do Coppe sobre as políticas educacionais veiculadas na revista Nova Escola, esta tese de doutorado inicia as investigações na temática, visto que somente em 2015 iniciamos, no grupo, a pesquisa sobre as políticas educacionais implementadas durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) veiculadas na

⁴ Termo utilizado aos projetos que se articulam e/ou se desdobram em outros (sub)projetos.

revista. A temática que move o grupo está vinculada ao projeto trienal do pesquisador responsável pelo grupo de pesquisa e meu orientador de doutorado Prof^o Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

A revista tem sido tema, fonte e objeto de algumas pesquisas, principalmente, no que tange às estratégias, às avaliações, aos planos e aos apontamentos gerais sobre as disciplinas escolares e à atuação do professor.

Enquanto mídia pedagógica⁵, a revista Nova Escola faz parte da cultura escolar, haja vista que apresenta proposições pedagógicas, curriculares e de planejamento de aulas, além de discutir questões do cotidiano escolar. Assim sendo, torna-se importante conhecer esse impresso pedagógico, na análise das veiculações de políticas educacionais que são implementadas e, assim, serem aceitas pelos parceiros envolvidos na educação escolar: os professores.

Como possibilidade de articular a fundamentação teórica ao objeto de análise, cabe ressaltar que as veiculações de uma revista pedagógica estão constituídas de concepções políticas, ideológicas e sociais. No caso desta pesquisa, são exatamente estas dimensões que nos interessam, principalmente, por constituírem o contexto de produção do discurso sobre educação.

1.2.1 As categorias para a análise dialógica do discurso

Para o encaminhamento metodológico, elenco as categorias que serão consideradas para a análise dialógica de discurso, assim como apresento alguns recortes gerais que demonstram a interação dos dizeres veiculados pela revista com a hipótese da utilização de estratégias discursivas sobre as avaliações em larga escala.

As categorias de análise teórica e metodológica estão baseadas em Bakhtin (1992; 2003), considerando a relação dialógica entre cada uma delas, que se refazem nos discursos e se consolidam nos enunciados. Desse ponto de vista, para este estudo, considero que cada categoria apresenta uma problemática específica ou um conjunto de problemáticas, que engendra as demais.

⁵ Segundo Costa (2003), o periódico Nova Escola poder ser considerado um artefato cultural, pois não há outros similares de grande circulação e que sejam tão bem aceitos por uma categoria.

A primeira categoria, ‘contexto sócio-histórico’, está relacionada às condições em que a enunciação se dá, dependendo de condições ideológicas concretas. A problemática se faz sobre as condições sócio-históricas, como as revistas dialogam com os sujeitos do discurso e de que maneira se dirigem a eles.

A segunda categoria, ‘dialogia’, diz respeito ao diálogo dos discursos uns com os outros em réplicas contínuas. O conjunto de problemáticas diz respeito a como os discursos têm relação uns com os outros, quais sentidos são reforçados neles e que afirmativas são ‘transformadas’ em orientações/sugestões ao gestor.

A terceira categoria, ‘discurso’, trata do modo como a língua se realiza – se constitui – na sociedade e na história. A problemática aborda o discurso que se constitui na revista analisada sobre o papel do gestor em meio às avaliações externas.

A quarta categoria, ‘enunciação’, refere-se ao processo de produção dos discursos por intermédio dos enunciadores, produzindo discursos específicos. A problemática, então, questiona que tipos de enunciados e quais estratégias discursivas aparecem nas enunciações (entendendo estratégia discursiva como o uso de diferentes recursos linguísticos para a construção de enunciados).

A quinta categoria, ‘polifonia’, agrega os discursos múltiplos que são construídos em enunciado. A problemática desta pesquisa busca os discursos que ‘autorizam’ a revista sobre o que é a função do gestor mediante as avaliações externas.

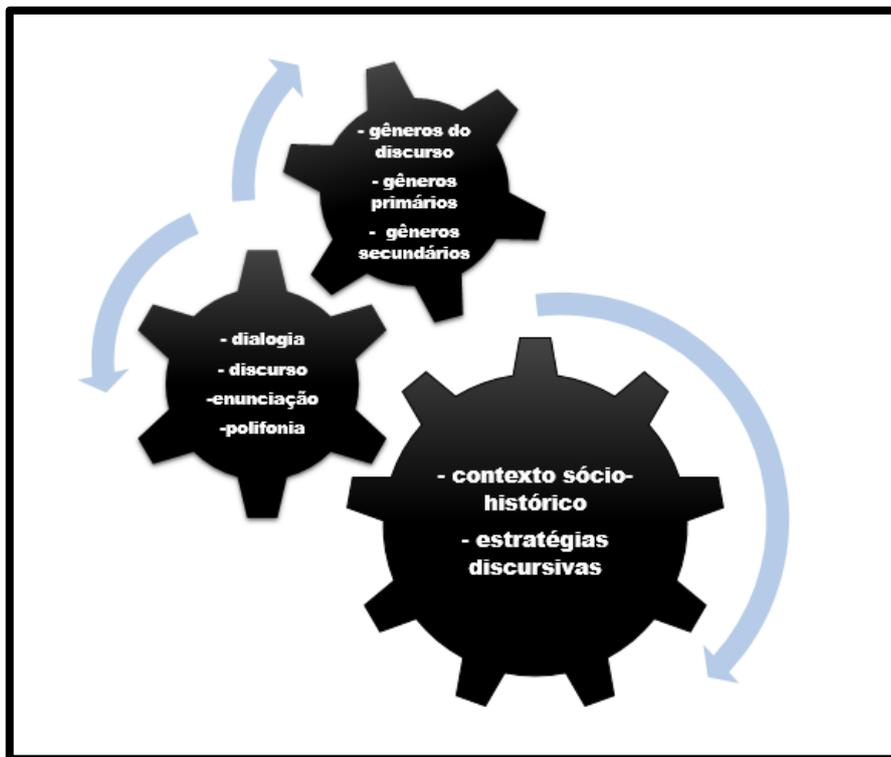
A sexta categoria, ‘gêneros do discurso’, diz respeito às formas de enunciação cristalizadas pelo uso da língua ao longo da história. A problemática se pauta nas formas de enunciação utilizadas pela revista analisada quando trata do assunto avaliações externas.

A sétima categoria, ‘gêneros primários’, aborda os modos de enunciação constituídos em condição de comunicação discursiva imediata. A problemática envolvida nessa categoria diz respeito à utilização – de alguma maneira – desses gêneros para a construção de enunciados na revista, de maneira intencional, ou, como estratégia discursiva.

Por fim, a oitava categoria, ‘gêneros secundários’, diz respeito às formações mais complexas em função de convívio cultural mais desenvolvido e organizado. A problemática envolvida se relaciona – e por vezes pode se fundir – com a sétima, tendo em vista que a anterior é uma forma menos elaborada de gêneros e, esta, mais complexa. Sendo assim, questiona-se se a revista pode utilizar, como estratégia discursiva, a alternância entre esses gêneros para construir seus enunciados.

Note-se que as categorias se complementam e, por vezes, podem se confundir, em função dos objetivos do sujeito que ‘fala’. Cada uma das abordagens acima pode ser visualizada como uma engrenagem social e ideológica:

Figura 1. Engrenagem de funcionamento da língua com base em Bakhtin (1992. 2003)



Fonte: elaborado pela autora deste texto

Uma das engrenagens – a maior – movimenta todas as demais que, por sua vez, retroalimentam a si mesmas e a outra e, assim, retornam às suas origens modificadas e carregadas de novos sentidos. Por vezes, essa engrenagem pode funcionar em alternância, para que os discursos se consolidem e transformem a polifonia em um recurso de construção de significados. São as estratégias discursivas, que se fazem em função do contexto sócio-histórico, o qual determina as maneiras de dizer e de convencer o leitor. Desse modo, o sistema de engrenagem elaborado se dá em função da rotatividade e dinamicidade da língua, pois conforme nos esclarece Bakhtin (1992, p. 95, grifos do autor):

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um*

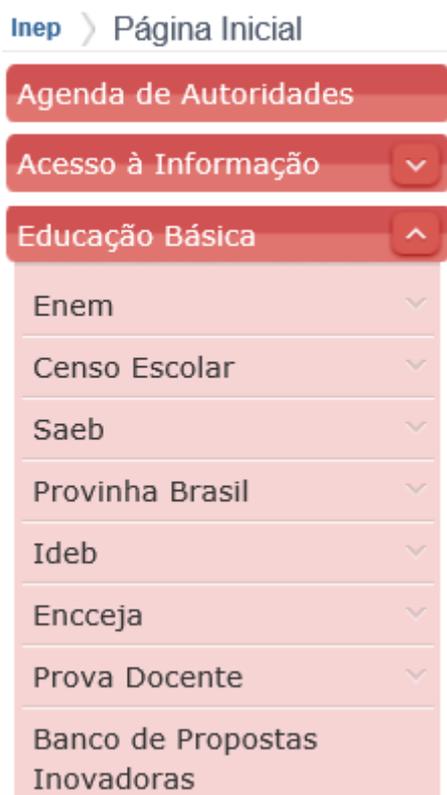
conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Desse ponto de vista, o contexto sócio-histórico determina os modos de dizer e os conteúdos que os constituem. Para tanto, as estratégias discursivas são utilizadas para que o sentido vivencial seja o próprio sentido do que é enunciado. No esquema acima, então, as matrizes da dialogia estão nesse contexto e nas suas estratégias. Estas acionam a engrenagem, que ressoa na dialogia e constitui discursos, que como enunciados se apoiam na polifonia, que resulta em gêneros discursivos, que podem ser primários ou secundários e que, direcionados para o objeto de estudos desta tese de doutoramento, são secundários ou primários, de acordo com os objetivos do sujeito do discurso.

Cada uma das categorias de análise proposta nesta tese se detém em uma problemática específica: quais estratégias dialógicas são utilizadas para a construção de um perfil de gestão que se adeque às exigências de um bom desempenho nas avaliações externas.

Mediante essa problemática, apresento o discurso de autoridade hierárquica que é movido pelo contexto histórico e que se efetiva no sítio do Inep. Ao acessá-lo e clicar no menu 'educação básica', encontramos os itens correspondentes às avaliações externas desse nível de ensino.

Quadro 1. Educação Básica, Menu.



Fonte: INEP (2011), em <http://portal.inep.gov.br/>

Em seus ‘submenus’, encontramos os três itens que compõem as avaliações referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, respectivamente: Saeb, Provinha Brasil e Ideb. Uma assertiva, analisada no capítulo 3 e 4, corresponde à legitimação da responsabilização do gestor escolar por desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, da escola no que tange à às avaliações em larga escala. Cabe analisar o discurso produzido para apresentar a Provinha Brasil, a qual não compõe o Saeb, no sítio do Inep e na revista Nova Escola Gestão Escolar.

O discurso da qualidade é apresentado a partir dos documentos oficiais, das publicações do Inep e dos exemplares da revista. No sítio do instituto, a qualidade é apresentada como meta, correspondendo à síntese de aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, no Saeb e na Prova Brasil.

Entenda as metas de qualidade

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. (INEP, 2011)

Dessa maneira, o Saeb é composto pelo tripé: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), pela Anresc/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e pela ANA – (Avaliação Nacional da Alfabetização).

A revista Nova Escola Gestão Escolar foi selecionada como material de análise em função de duas justificativas.

A primeira se refere à grande circulação, em escala nacional, desse material nas escolas, tendo em vista que ela pertence à Editora Abril, que já possui uma revista – utilizada por grande parte das escolas como material de consulta. É distribuída por órgãos públicos às escolas brasileiras. A revista Nova Escola Gestão Escolar é uma publicação específica da revista Nova Escola, com periodicidade bimestral. A primeira publicação ocorreu em abril de 2009.

A segunda se refere ao público a que se destina, o gestor. Este profissional vem tendo sua função redesenhada nas avaliações em larga escala para que as instituições de ensino atinjam as metas de desempenho dessas avaliações.

A revista Nova Escola Gestão Escolar se organiza em matéria de capa, seções e reportagens, sendo esta última dividida em grandes temas, geralmente intitulados: gestão da aprendizagem, gestão do tempo, fundamentos da educação, gestão da comunidade, entre outros. Em um total de 43 revistas editadas, foram encontradas 19 publicações referentes às avaliações em larga escala.

A análise de seus editoriais, reportagens e entrevistas presentes no impresso e no formato digital, os quais representam o discurso da revista, são considerados fundamentais para a compreensão dos ideais veiculados nacionalmente. As aspirações, as concepções políticas e as ideologias são materializadas por meio das necessidades e objetivos específicos do grupo que compõe sua editoração e publicação (RODRIGUES, 2010). Essa imprensa pedagógica nos possibilita aproximar de uma totalidade e, ao mesmo, tempo compreender as particularidades da constituição de políticas educacionais, que podem revelar diversos elementos que incidem na comunidade escolar, pensando nessa totalidade que as constituiu e a intencionalidade das ideias. Ela ainda nos permite conhecer as peijas que se travam nesse

espaço, bem como indicar como se dá a participação dos responsáveis por essa revista no que se refere à apresentação e organização dos discursos empregados que tentam apresentar práticas e modelos, indicando vestígios de como se pretende implementar as ideias referentes à educação brasileira. (CATANI e BASTOS, 2002).

A Nova Escola foi criada em 1986 pela Fundação Victor Civita com o apoio de empresas privadas e o Ministério da Educação. Nesse primeiro momento, houve apoio direto à distribuição da revista por órgãos públicos até a década de 1990. Durante esses cinco primeiros anos, o convênio sustentava um contrato de assinatura de trezentos mil exemplares, sendo a revista repassada gratuitamente às escolas públicas em todo o território nacional. Em 1991, o governo cessou o auxílio e a tiragem foi reduzida significativamente.

Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas em todo o território nacional. Grande parte da distribuição do periódico ocorria através deste convênio e o restante via bancas e assinaturas. [...] (COSTA E SILVEIRA, 1998, p. 347).

A partir de 1992, a editora Abril fez uma nova parceria com o Ministério da Educação que centralizou a distribuição da revista nas escolas urbanas. Foi o primeiro indício de que essa parceria pode ter contribuído para a aceitação da revista no ambiente escolar. Para analisar as ideias que circularam acerca da avaliação em larga escala na revista Nova Escola Gestão Escolar, teremos como fonte as edições publicadas entre os anos de 2009 e 2015. Considerei esse recorte no tempo porque marca o lançamento da revista até sua última edição antes da defesa desta tese de doutoramento.

O tratamento dado aos elementos que baseiam os pressupostos teórico-metodológicos estruturados por Mikhail Bakhtin me permite empreender uma atenção aos discursos no que tange ao seu estado único que permite seu deslocamento para outros campos discursivos. No caso da presente pesquisa, os discursos são deslocados do campo documental para o midiático, apresentando-os como ecos dos primeiros discursos, o que me permite concluir que há a permanência, nesses deslocamentos, das relações históricas. O interdiscurso mantém essas relações que demonstram o caráter responsivo dos discursos.

A primeira edição da revista Nova Escola Gestão Escolar foi lançada no bimestre abril/maio de 2009, sendo o primeiro diretor de redação Gabriel Pillar Grossi. Em 2011,

Grossi passou a integrar a equipe da diretoria de serviços editoriais da Abril Mídias, área que dá apoio a todas as publicações do Grupo Abril. Assumiu sua função Maggi Krause.

Gabriel Pillar Grossi, então diretor de redação de 2009 a 2011, assinou o texto que dá as boas-vindas aos leitores do material. Neste discurso, pode-se notar as ações que a publicação propõe, tendo em vista que as estratégias discursivas utilizadas estão focadas nos verbos que constroem o texto escrito já no seu título:

Um time de primeira

Nosso objetivo é fazer uma publicação comprometida com os gestores que estão empenhados em melhorar a Educação brasileira (GROSSI, 2009)

Os verbos utilizados para a construção desse enunciado, quando aparentemente isolados do seu contexto são ‘fazer’ e ‘melhorar’. Nota-se que o verbo ‘fazer’ está relacionado ao sujeito do discurso – a revista – que se propõe usar esse verbo para uma publicação comprometida. Esse comprometimento se destina aos gestores, mais especificamente a profissionais empenhados na melhoria da educação brasileira. O compromisso de empenho e mudança, nesse contexto, acaba por ser do profissional em questão.

Esse enunciado é mais explicitado no parágrafo inicial do texto:

Bem-vindo a NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR, uma revista dedicada a contribuir para que diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais desempenhem suas funções de maneira cada vez melhor - num momento em que o debate sobre como garantir um ensino de qualidade para todos ganha força no país. (GROSSI, 2009)

O momento histórico em que a revista é lançada é mencionado neste parágrafo, marcando o contexto sócio-histórico, que se faz no debate sobre a qualidade de educação no país. Esse debate passa pelas avaliações externas, que têm como objetivo aferir níveis de desempenho de estudantes. As estratégias discursivas desse parágrafo delimitam já a função do gestor, pois um bom desempenho de função passa, obrigatoriamente, pelo debate mencionado. Os resultados das avaliações em larga escala induzem a criação de medidas e mecanismos que visam à melhoria do desempenho dos estudantes e isso não pode ser considerado como uma melhoria da qualidade da educação. A política de avaliação e a política de gestão são complementares, ao mesmo tempo em que se verificam elementos

contraditórios em sua constituição: indicador de qualidade/indicador de desempenho; gestão democrática/gestão gerencialista; autonomia/responsabilização.

O apontamento realizado na justificativa de seleção dessa revista para análise é reafirmado no parágrafo seguinte, que apresenta a polifonia como estratégia discursiva, tendo em vista que o tempo de publicação da revista Nova Escola e o seu renome no país são aglutinados como referência básica para a qualidade da revista Nova Escola Gestão Escolar:

Com a experiência de quem há mais de duas décadas edita NOVA ESCOLA, a maior e melhor revista de Educação do país, apresentamos a você uma publicação que nasce comprometida em revelar as melhores experiências de gestores de escolas públicas e particulares - e em apresentar o que há de mais novo nessa área, tanto do ponto de vista das teorias acadêmicas como das políticas públicas. Em 50 páginas editoriais, você encontra seções e reportagens exclusivas, produzidas por uma equipe muito qualificada. [...] (GROSSI, 2009)

Mais sobre a polifonia e a autorização do discurso da revista e sua validação se vê nos parágrafos seguintes, nos quais se justifica a chamada principal do editor ‘Um time de primeira’:

[...] Como consultoras pedagógicas, três especialistas no tema. **Regina Scarpa**, que já desempenha essa função em NOVA ESCOLA, supervisiona tudo o que é publicado para coordenadores pedagógicos. E **Maura Barbosa** e **Roberta Panico**, coordenadoras do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária, “dão o tom” aos textos voltados para diretores e orientadores educacionais. A elas, juntam-se outros três professores, conhecedores profundos nas áreas em que atuam. **Juca Gil**, professor da Universidade de São Paulo, assina uma coluna sobre políticas públicas e legislação educacional. **Catarina Iavelberg**, especialista em Psicologia da Educação, escreve sobre orientação educacional. E **Terezinha Azerêdo Rios**, da Universidade Nove de Julho, reflete sobre ética. Quem cuida da pauta e da organização dos textos é a editora **Paola Gentile** - com o apoio do repórter **Gustavo Heidrich** e de colaboradores (de texto e de foto). O desenho das páginas está a cargo da diretora de arte **Manuela Novais** e sua equipe, a mesma responsável pelo premiado visual de NOVA ESCOLA: a editora **Renata Borges** e as designers **Julia Browne** e **Fernanda Vidal**. [...] (GROSSI, 2009)

Os negritos são da revista, que destaca os nomes de quem compõe o ‘time’, seguidos das funções que exercem e da experiência que possuem no assunto. Uma parte do conjunto de profissionais citados forma um grupo que trabalha com os diferentes gestores das instituições: coordenadores, diretores e orientadores educacionais. Outro grupo atua em áreas de conhecimento: políticas públicas e legislação, orientação educacional e ética. O outro grupo trata do *layout* da revista e dos textos publicados.

A especificidade dos assuntos tratados delimita mais claramente o perfil de gestor proposto: que conheça a legislação e suas relações com as políticas públicas, que tenha conhecimento sobre a Psicologia da Educação e as questões éticas da profissão.

O parágrafo final reafirma os objetivos da revista e humaniza a imagem do gestor, quase que de maneira a transformar o gênero secundário – mais complexo – em gênero primário, aproximando revista e profissional logo após essa estratégia. Nesse momento, a revista também se ‘humaniza’:

É esse time de primeira que está à sua disposição para fazer de NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR a melhor publicação para pessoas como você, que são a alma e o coração da escola. Escreva para nós com sugestões, críticas, elogios... Estamos juntos para ajudar a construir um ensino de mais qualidade para todos os alunos. (GROSSI, 2009)

O trecho ‘a alma e o coração da escola’ apresenta uma estratégia discursiva que chama novamente o gestor à responsabilidade, mas com base em um compromisso humano e pessoal. Destitui-se aqui toda a linguagem mais formalizada para dar lugar ao apelo.

O verbo também modifica sua função. Se antes o compromisso de mudar a educação era do gestor, o trecho ‘estamos juntos’, agrega a revista como ‘parceira’ na tarefa de construir um ensino de qualidade. A unidade e a responsabilidade, nesse trecho, se unem com uma noção de pertencimento ao gestor: um time. E a ideia de time é aquela que define um jogo, feito para ter um ganhador e um perdedor. A dialogia finaliza a estratégia discursiva neste texto, marcando o sujeito do discurso e sua parceria com o profissional a quem a revista se destina.

Nesse contexto sócio-histórico cabe analisar o objeto de estudos desta tese: o discurso sobre as avaliações externas e a função de gestor que o Inep e a revista constroem a partir daquele contexto. Para tanto, as revistas foram consultadas e verificou-se que apresentam reportagens sobre a temática. E, ao longo desta pesquisa, foi consultado o sítio da revista que

apresenta resultados relevantes quando tratamos de abordagem dialógica, visto que: a) no meio digital o tema de avaliação em larga escala ganha destaque superior aos demais temas, pois possui três chamamentos no sítio inicial da página; b) os títulos das reportagens sobre avaliação em larga escala mudam no meio impresso e no meio digital – no meio impresso os gêneros primários predominam, e no digital são os secundários; c) o recurso de vídeo é um dos destaques no sítio de internet da revista, o que insere uma linguagem ainda mais polifônica: a imagem e o som, aliados a um discurso ‘autorizado’, reforçam a importância dada às avaliações em larga escala.

Antes do aprofundamento dessas análises, sigo no segundo capítulo com o contexto sócio-histórico, que remete ao surgimento das avaliações em larga escala e ao discurso construído na revista Nova Escola Gestão Escolar.

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: POLÍTICAS, DESEMPENHO E O DISCURSO DA QUALIDADE

[...] produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística. (BARROS, p. 26-27, 2005)

A importância de apresentar o contexto sócio-histórico de criação das avaliações em larga escala reside na impossibilidade de pensar políticas educacionais e os discursos produzidos para e sobre elas sem compreender os acontecimentos que compõem o cenário social e atribuem sentidos a essas produções discursivas. Dessa maneira, o contexto social envolve os aspectos que justificam e influenciam as formulações de políticas e, portanto, é parte constitutiva das vozes que procuro analisar nesta tese.

Ao pensar no contexto sócio-histórico como primeira categoria elencada para as análises dialógicas dos discursos, o segundo capítulo desta tese tem como objetivo situar o leitor sobre o quadro sócio-histórico das avaliações em larga escala e apresentar as discussões sobre os efeitos dessas políticas no sistema educacional brasileiro, principalmente no que tange às especificidades dos objetivos desse sistema de avaliação educacional e aos mecanismos que lhe são atribuídos.

Embora não seja objetivo desta tese periodizar a apresentação das políticas educacionais a partir da década de 1990, não encontro uma alternativa senão a de estabelecer uma linearidade temporal para o encadeamento das discussões acerca do panorama das avaliações em larga escala. É uma forma de organizar o tempo histórico desse cenário de produção de políticas educacionais.

Dessa maneira, este capítulo é dividido em dois itens. No primeiro, trato a partir de meados da década de 1990, das mudanças ideológicas, econômicas, sociais e políticas e trago a discussão de pesquisas sobre as influências dessas políticas na educação brasileira, bem como os aspectos políticos e ideológicos que as acompanham. Nessa recente história da educação brasileira, cuja ênfase se dá nas reformas implementadas em todos os setores político-administrativos, apresento, especificamente e sem pormenores, a legislação educacional, assim como os documentos que nortearam as mudanças de concepções no que tange à política educacional.

No segundo item, aponto as políticas educacionais, por meio, também, da legislação educacional e dos documentos elaborados a partir do redimensionamento das avaliações em larga escala, sendo destacadas as proposições e as referências às estratégias para uma educação de qualidade, de forma a apontar indícios de transições no tratamento da gestão escolar a partir do Saeb.

Essa apresentação se faz necessária para que compreendamos a trajetória do pensamento educacional brasileiro em suas (des)continuidades e as relações estabelecidas entre as proposições e as estratégias de planejamento para a sua execução, assim como possibilitar as relações necessárias entre o marco conjuntural e as particularidades dessas proposições.

2.1 Os discursos das/sobre as políticas educacionais a partir de 1990

A década de 1990 apresenta discussões relevantes no que se refere às mudanças político-administrativas em suas esferas econômica, social, educacional. As pesquisas em torno desse momento enfatizam o monitoramento e a regulação que o Estado tinha impulsionado nas esferas públicas. Sobre as mudanças na legislação educacional do período, vários autores elaboraram estudos aprofundados, tendo sido escolhidos alguns deles para o tratamento e a discussão da temática desta tese.

As mudanças propagadas a partir dessa década constituem o que Frigotto e Ciavatta (2003) denominam de máximo de mercado e o mínimo de Estado, e o primeiro passa a regular os direitos sociais e individuais.

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado

fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106)

No âmbito da problemática da transferência de poder para o mercado, a educação é alvo de organismos internacionais, os quais interferem de forma incisiva no contexto escolar, tanto em termos organizacionais quanto pedagógicos, ao mesmo tempo em que se verifica a tentativa da universalização do acesso à educação básica e, em contrapartida, o ajuste dos sistemas educacionais ao mercado e à ordem do capital.

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97)

É nesse contexto econômico e político - o qual não aprofundaremos nesta pesquisa, haja vista que há uma gama de pesquisadores que se dedicou a relacioná-lo com as proposições educacionais, tais como: AZEVEDO (1997); DOURADO (2007); DURHAM (1999), KRAWCZYK (2002); PINTO (2002); PALMA FILHO (2005); SAVIANI (2004 e 2008); OLIVEIRA (2009) -, que se enraíza uma mudança na configuração educacional brasileira, por meio de políticas que intencionam promover a qualidade da educação, de forma que seja possível a preparação para o mercado de trabalho e desenvolvimento econômico.

De acordo com Palma Filho (2005), o programa de campanha de Fernando Henrique Cardoso, intitulado "Mãos à Obra", referia-se à educação como:

[...] elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada, é hoje requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico. (p. 64)

Na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação elaborou o planejamento político-estratégico (1995-1998), o qual apresenta como

pontos centrais: "o acesso ao ensino fundamental, o sucesso escolar, a aprendizagem, a formação e a valorização dos recursos humanos, a gestão escolar, o relacionamento com a comunidade, a cidadania na escola e o financiamento da educação." (PALMA FILHO, 2005, p. 64). Segundo o autor, o planejamento também enfatizou a modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos de gestão, definindo como orientação básica a descentralização, de forma que a escola sintetizasse o nível gerencial-operacional do sistema. Segundo Vieira (2000),

um exame do texto em seu conjunto revela que, de uma maneira geral, suas prioridades expressam sintonia com as medidas sugeridas para a área da Educação em Mãos à obra. Assim, as palavras e expressões chaves aqui utilizadas são praticamente as mesmas da proposta de campanha: prioridade ao ensino fundamental e à escola; ênfase em questões de qualidade, eficiência, equidade, gestão e avaliação; papel do MEC e descentralização. (p. 185)

Ao optar por analisar as configurações da política educacional brasileira após 1990, opto, também, por situá-la num contexto histórico-social que envolve as relações estabelecidas entre sociedade e Estado e as transformações que ocorreram em ordem conjuntural. A educação assumiu um papel diferente em face das peculiaridades do momento histórico que norteavam determinado projeto político de Estado e sociedade. As mudanças provocadas pelas relações econômicas e sociais trouxeram novas exigências para o Estado e, conseqüentemente, mudanças na política educacional por meio das agências de financiamento, tendo como exemplos a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - Cepal e Banco Mundial - BM.

[...] com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o 'Estado- regulador' e o 'Estado-avaliador'. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública (CASTRO, 1998, p. 9).

O monitoramento e a regulação que reforçaram o modelo gerencialista de gestão dos estados brasileiros iniciaram em 1995 com o fim da inflação e a crise financeira subnacional. Para que as finanças dos estados fossem ajustadas, uma série de regulamentações foi criada para a redução de gastos e para que houvesse uma maior eficiência nas políticas públicas. O planejamento estratégico ganhou impulso a partir de duas iniciativas do governo federal: o Estudo dos Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento, em 1997, e o Plano Plurianual 2000-2003⁶. A avaliação desses programas era direcionada aos resultados, pois continham objetivos, públicos-alvo, metas, indicadores, procedimentos e normas, como forma de mensurar a efetividade das ações do governo.

Um programa criado durante o governo FHC por meio de acordo de empréstimo e que traduz a atuação de agências financiadoras internacionais no sistema educacional brasileiro é o Fundescola - Fundo de Fortalecimento da Escola - lançado pelo MEC e pelo Banco Mundial em 1998 como forma de enfatizar que a educação básica é um meio para viabilizar o crescimento econômico. O PDE-Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola - foi criado no âmbito do Fundescola, cuja finalidade era melhorar a gestão escolar e a qualidade do ensino. De acordo com o sítio do PDE-Escola atual, o PDE constituía a ação principal do programa, prevendo a realização de um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, o processo de avaliação é legítimo, previsto no Inciso VI, do Artigo 9º, conferindo à União a incumbência de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino." (BRASIL, 1996)

A análise aqui apresentada está fundamentada na percepção de que, no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 6)

⁶ O Plano Plurianual (PPA 2000-2003), denominado "Avança Brasil", trouxe mudanças de impacto no sistema de planejamento e orçamento federais, assim como na gestão pública. Corresponde a uma série de programas, cada qual com um responsável por sua implementação.

Como política educacional a partir de meados da década de 1990, destaca-se, então, a criação desse sistema nacional de avaliação dos ensinos fundamental e médio. As avaliações em larga escala estavam, em sua maioria, sob responsabilidade de cada estado, e coube à União, a partir desse momento, acompanhar e avaliar os resultados obtidos para propor medidas que pudessem minimizar os problemas e garantir a qualidade da educação nacional.

Uma outra política educacional que se destaca nesse período foi a implementação do Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - em 1998, caracterizando as relações intergovernamentais de descentralização. Os recursos destinavam-se ao ensino fundamental e deviam ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme estabelecido pelo artigo 70 da LDB nº 9.394/1996. A emenda constitucional nº 14/96⁷ modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60⁸ do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando um fundo, de forma a assegurar a universalização do atendimento do ensino fundamental e a valorização da remuneração do magistério.

Segundo o manual do Fundef, a importância da aplicação desses recursos recai sobre a perspectiva de atingir resultados positivos que incidirão nos indicadores educacionais de todo país, principalmente nos municípios mais carentes. (BRASIL, 1998)

No que se refere à consolidação de uma política educacional a longo prazo, em termos legais, encontra-se no artigo 214⁹ da Constituição Federal de 1988 a referência sobre a

⁷ "É acrescentada no inciso VII do art. 34, da Constituição Federal, a alínea "e": e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino. É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; É dada nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos: Art.211. § 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. É dada nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal: § 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei". (BRASIL, 1996)

⁸ Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

⁹ No capítulo 3, serão apresentadas as alterações referentes a este artigo, materializadas na emenda constitucional nº 59/2009.

necessidade de um plano nacional, capaz de permitir a continuidade das iniciativas governamentais na área da educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988)

Em 1990, uma série de organismos internacionais¹⁰ promoveu a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, a qual teve o objetivo de discutir as bases dos planos decenais de educação, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos. Ao Brasil, partícipe dessa discussão, coube a responsabilidade de assegurar o direito à educação a toda a população. Nesse momento, a meta era universalizar a educação básica, compreendida, então, pelo antigo primeiro grau, de forma a "satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem", como consta na capa do documento. Em seu item de número 1. "ação prioritária de nível nacional", a Declaração confere importância ao aperfeiçoamento das capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas na educação básica, sendo projetada aos países pertencentes, a melhoria da análise dos dados referentes à educação básica, assim como da avaliação do rendimento individual dos alunos e do sistema de ensino.

Os serviços técnicos e os mecanismos para coletar, processar e analisar os dados referentes à educação básica podem ser melhorados em todos os países. [...]Uma base de informações e conhecimentos sobre um determinado país é vital para a preparação e execução de seu plano de ação. Uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica. (BRASIL, 1990)

¹⁰ A Conferência Declaração Mundial sobre Educação para Todos contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID).

No governo de Itamar Franco¹¹ (1992-1994), havia sido elaborado e apresentado o Plano Decenal de Educação, restringindo-se à educação básica para todos, priorizando a universalização do acesso a este nível de ensino e a eliminação do analfabetismo, metas já estabelecidas na Constituição Federal de 1988 para os próximos dez anos. Essa foi a primeira tentativa de implementação de um plano que evitava o imediatismo e buscava consonância com os estados e os municípios, indicando onde deviam ser concentrados os recursos e as estratégias.

Em consonância com a Constituição Federal, a LDBEN/1996 determinou, no artigo 9º, que cabe à União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, instituindo a Década da Educação. Conseqüentemente, estabeleceu nas Disposições Transitórias, em seu artigo 87, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, no prazo de um ano após a publicação da LDBEN, com as diretrizes e metas para dez anos, em harmonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Brandão (2010) comenta o último artigo referido, apresentando a problemática da elaboração da LDBEN em um contexto neoliberal e nos moldes do Banco Mundial. Aponta que o prazo para encaminhar o plano ao Congresso Nacional não foi cumprido e que, portanto, as inúmeras entidades educacionais da sociedade civil brasileira que tinham contribuído para a elaboração e discussão do projeto de LDB anterior¹² formularam o Plano Nacional de Educação por meio do deputado federal Ivan Valente.

Consta no plano Nacional de Educação que, em 1998, o deputado Ivan Valente apresentou à Câmara dos Deputados, o projeto de lei que aprovava o Plano, atendendo aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pelos I e II Congresso Nacional de Educação (Coned), que sistematizava as proposições de diferentes segmentos da sociedade civil e entidades representativas¹³, em consonância com a Constituição Federal de 1988, com a LDBEN/1996 e com a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

¹¹ Não iremos nos aprofundar neste período político, mas consideramos relevante apresentar os antecedentes da política educacional pós 1995.

¹² Um projeto anterior ao da LDBEN vigente havia sido proposto para aprovação, mas, segundo Brandão (2010), por meio de uma manobra regimental, foi substituído pelo atual no Senado Federal. A LDBEN aprovada foi subscrita pelo Senador Darcy Ribeiro e é conhecida como a lei do Ministério da Educação e do Banco Mundial.

¹³ Em destaque, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Valorização do Magistério. Mas não se faz referência aos ajustes realizados na proposição pelo então relator da Comissão de Educação, deputado federal Nelson Marchezan.

Pelo fato de o Ministério da Educação ter perdido esse prazo legal, o Congresso Nacional teve a obrigação regimental de discutir primeiramente o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira. Escalado pela base governista na Câmara Federal para ser o relator dessa matéria, o então Deputado Federal Nelson Marchezan (PSDB-RS) apresentou, após algumas discussões, um projeto substitutivo que contemplava as principais ideias do Ministério da Educação e, conseqüentemente, contemplava as diretrizes educacionais propostas pelo Banco Mundial para os chamados países em desenvolvimento. (BRANDÃO, 2010, p. 175)

O autor afirma, ainda, que o Plano Nacional de Educação¹⁴ foi aprovado e sancionado após o então presidente Fernando Henrique Cardoso ter vetado todos os artigos que previam qualquer aumento de investimentos e de recursos para a Educação, Ciência e Tecnologia.

Art. 214.¹⁵ A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988)

As finalidades do plano asseguradas pela Constituição Federal de 1988 se relacionavam com a urgência de eliminar os problemas basilares da educação, como a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. Em sequência, considerando uma relação entre os itens, aparecem a melhoria da qualidade e ensino, a preparação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica, tendo sido este último alvo dos

¹⁴ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

¹⁵ Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2009)

vetos que correspondiam à aplicação de recursos públicos. Na redação alterada em 2009, aparece o inciso VI que garante o investimento de recursos públicos proporcional ao produto interno bruto.

Diante de toda a problemática para a elaboração e discussão do plano, apresento os objetivos prioritários para a educação, tendo como projeção para alcance das metas o período de dez anos.

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos 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. (BRASIL, 2001)

Dentre os objetivos principais do plano estão a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da gestão do ensino, indicando-nos, dessa maneira, que a regulação e o monitoramento dos resultados da educação são de responsabilidade da gestão escolar. O artigo 4º da lei que aprova e sanciona o plano se refere à instituição do Sistema Nacional de Avaliação e o estabelecimento dos mecanismos necessários ao acompanhamento das metas do plano. Para o ensino fundamental, assegura a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, por meio de um programa de monitoramento dos indicadores desse Sistema Nacional de Avaliação.

No item Financiamento e Gestão, reafirma-se a necessidade da implantação de sistemas de informação com o aperfeiçoamento da base de dados educacionais - como assim propunha o Plano Decenal em 1992 - para a consolidação de um sistema de avaliação que, segundo o Plano é "indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação". (BRASIL, 2001). O Saeb e o censo escolar são abordados no item 38 da referida lei, ressaltando a importância da consolidação e o aperfeiçoamento de ambos.

As reformas educacionais realizadas durante os dois períodos governamentais de FHC confirmaram a regulação baseada na descentralização e maior autonomia local, baseando-se em novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica. Segundo Oliveira (2009), há elementos que nortearam as relações entre as políticas, os governos e a educação

antes de 1990 que ainda foram observados nas políticas que foram implementadas na década posterior. Segundo Ball (2002), esses elementos são elencados como:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002, p. 110).

Ball contextualiza a política internacional e afirma que os desdobramentos dessa política têm efeitos nas localidades. Os cinco elementos sintetizados por Ball, embora estejam em um contexto político-social do Reino Unido, destacam o entrelaçamento dos objetivos propostos para a educação em um momento em que, a ela, é atrelado um valor economicista, de forma a corresponder às necessidades de mercado, por meio de competências vinculadas à empregabilidade.

Diante da complexidade em aprofundar cada uma das políticas educacionais implementadas na década de 1990 e no início de 2000, período em que o ministro da Educação foi, por oito anos, Paulo Renato Souza, priorizo apresentar duas assertivas que, por sua abrangência, permitirão sintetizar o que norteia esta pesquisa, de forma a garantir que sejam abordadas as questões que mais sustentam as relações entre política educacional, sistema nacional de avaliação da educação básica e gestão escolar. São elas: a) o condicionamento da transferência de recursos à participação da sociedade na gestão local; b) o estabelecimento de instrumentos de avaliação das políticas educacionais realizadas em nível descentralizado. Uma constatação interessante nessa relação entre financiamento e avaliação é que, de fato, não houve efetividade na implementação dessas duas políticas no governo de FHC. Sem o acompanhamento dos resultados do sistema de avaliação (Saeb), considerou-se o planejamento e a supervisão da implementação descentralizada do financiamento (Fundef) no ensino fundamental insuficientes.

Trata-se, então, de elementos que considero pertinentes para compreender a lógica dos processos de gestão da educação e da escola estabelecidos a partir da década de 1990 quanto ao monitoramento e a regulação por meio dos resultados das avaliações em larga escala.

2.2 A autoridade hierárquica do contexto sócio-histórico nos discursos sobre as políticas educacionais

Os autores nos quais baseio esta pesquisa, assim como os documentos e a legislação publicados pelos governos, afirmam que a avaliação em larga escala passou a fornecer dados para a análise e a formulação de políticas. Dessa maneira, depreende-se que a avaliação se torna um instrumento para compilar esses resultados e, conseqüentemente, mensurar alunos, escolas e sistemas educacionais.

[...] a avaliação passou a ser uma atividade presente em todos os setores sociais, tornando-se eixo norteador do processo regulatório estatal, no qual impera o controle de resultados nos empreendimentos da administração. Todavia, foi no campo educacional que as avaliações ganharam proeminência, pois o conhecimento passou a ser elemento chave para o desenvolvimento da economia mundial, que acompanhava o ritmo das mudanças tecnológicas, de descobertas científicas e inovações. (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Os documentos que norteiam as políticas públicas educacionais são concisos em suas orientações, metas e ações e, sendo proposições que fazem parte de um contexto social, econômico e político, propõem materializar e, muitas vezes, planejar as estratégias necessárias para o alcance das metas.

Na educação, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC). (OLIVEIRA, 2009, p. 198)

Em 2003, no primeiro ano de governo, Luiz Inácio Lula da Silva instituiu, em 21 de outubro, um decreto que organiza um grupo de trabalho interministerial, coordenado pelo Ministério da Educação, para analisar a proposta de criação e implementação do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica -, com o objetivo de substituir o Fundef, o qual foi projetado para dez anos. Segundo Oliveira (2009) podemos afirmar que essa foi a única mudança substancial no primeiro governo de Lula.

Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos. (OLIVEIRA, 2009, p.198 -199)

Um documento que incide sobre os demais e é considerado um guarda-chuva (SAVIANI, 2007) para os demais programas do governo Lula é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE¹⁶), de 2007, no qual o Ministério da Educação disponibilizou aos estados, municípios e Distrito Federal instrumentos eficazes de implementação e avaliação de políticas e melhoria da qualidade da educação, sobretudo, da educação básica. (BRASIL, 2007a).

Enquanto plano de governo, o PDE se caracteriza como um documento que propõe ações e as orienta para a execução em conjunto com outras duas iniciativas: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁷ e o PAR - Plano de Ações Articuladas - o qual tem como um dos principais programas a transferência voluntária de recursos aos estados e municípios. Em um momento em que o governo federal precisou articular ações em todos os

¹⁶PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação e PDE/Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola apresentam siglas parecidas, mas são diferentes. O segundo é um instrumento específico de Gestão escolar criado pelo MEC.

¹⁷ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, segundo o documento, é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. São 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

setores brasileiros com o PAC - Programa de Aceleração do Crescimento - cada ministério teve que indicar as ações que se enquadrariam nesse programa maior. No documento PDE - razões, princípios e programas (2007), ficam explícitas as relações entre educação e desenvolvimento nacional, na tentativa de se conectar o Plano Nacional de Educação (2001-2010), decenário e do Estado, à garantia da execução das ações relacionadas à qualidade da educação e à gestão democrática de sistemas e de escolas.

Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (BRASIL, 2007a, p. 6)

Em um momento em que a preocupação no segundo governo de Lula, se refere ao desenvolvimento econômico do país, a educação recebe a condição de eixo estruturante da ação do Estado, visando à redução de desigualdades e ao acesso à educação de qualidade.

O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes. (BRASIL, 2007a, p. 6-7)

A busca pelo desenvolvimento econômico durante o segundo governo de Lula fica clara no discurso dos documentos elaborados nesse período. A relação que se busca estabelecer entre a educação e a economia é enfatizada na medida em que as ações do Estado são alinhadas e fortalecidas, de forma que a educação seja um condicionante para o desenvolvimento econômico e social.

A base legal e legitimidade conferidas ao PDE/Plano de Metas Compromisso são observadas por um conjunto de elementos considerados na sua formulação: na Constituição Federal de 1988, os objetivos estabelecidos para a educação requerem a construção da unidade dos sistemas educacionais entre os entes federados – união, estados e municípios, como um sistema nacional, considerando a multiplicidade e não a uniformidade (ordenação territorial). O papel atribuído à união é o de exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados, distrito federal e municípios. (CAMINI, 2010, p. 537)

O MEC, a partir da necessidade de estabelecer critérios para o desenvolvimento da qualidade da educação básica, lançou, no mesmo ano de 2007, o Ideb e a ele atrelou as ações que abrangem os níveis e as modalidades de ensino, além de medidas de apoio e infraestrutura. Além disso, o PDE promoveu uma alteração no Saeb com a criação da Prova Brasil, buscando cruzar os resultados do desempenho escolar e os resultados do rendimento escolar em um único indicador de qualidade: o Ideb.

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. (SAVIANI, 2007, p. 1242)

Mais que um problema educacional, a baixa qualidade da educação básica indica um problema econômico e social de uma parcela da população, que afeta principalmente o empresariado, cuja parceria foi estabelecida pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual conclama toda a sociedade a partir de investidores da iniciativa privada.

No âmbito da problemática da qualidade da educação básica atrelada ao desempenho dos estudantes, Saviani (2007) afirma que todos os esforços para alavancar a educação brasileira se concentram no que ele mesmo denomina de "pedagogia das competências" e "qualidade total": dois termos que visam à satisfação total, considerando que a educação é um produto de qualidade variável.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de

serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2007, p. 1253)

Quando se reduz a complexidade do cotidiano¹⁸ escolar a dados mensuráveis e reguladores, verificamos que a qualidade total rege a educação com mecanismos de satisfação total dos clientes, planejando estratégias para a melhoria da forma de organização, dos procedimentos e, conseqüentemente, de seus produtos, como afirma Saviani (2007):

No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC. (p. 1253)

No PDE constam 28 ações para a educação em geral, e as apresentadas a seguir se referem à gestão educacional e escolar¹⁹:

XXII promover a gestão participativa na rede de ensino; XXIII elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes; XXIV fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da

¹⁸ Outras pesquisas se dedicaram a abordar a questão do cotidiano escolar.

¹⁹ Outras ações que compõem a gestão educacional e escolar: "XV dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local; XVI envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico, respeitadas especificidades de cada escola; XVII incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor; XVIII fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; XX acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas; XXI zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social; [...] XXV fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo aprimoramento das ações e consecução das metas do compromisso" (BRASIL, 2007a).

escola e pelo aprimoramento das ações e consecução das metas do compromisso. (BRASIL, 2007a).

As três ações apresentadas indicam a possibilidade de uma gestão democrática, nos sistemas de ensino e nas escolas. Recomendam a participação da comunidade por meio da garantia de conselhos representativos, os quais teriam papel relevante para a transparência na gestão dos recursos públicos destinados à educação. Essa representatividade participativa agiria tanto na construção/efetivação de políticas quanto no controle social (CAMINI, 2009, p. 145). Ao estabelecer a melhoria da qualidade de ensino, reunindo "um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional" (BRASIL, 2007a, p. 16) aliada à gestão democrática, o PDE concentra 17 das suas 28 ações na educação básica.

Em seguida, no mesmo ano, o governo federal inaugurou um novo regime de colaboração, instituído pelo Decreto nº 6.094 - o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - um programa estratégico do PDE. O programa busca conciliar a atuação dos estados e, segundo o sítio do MEC, "sem lhes ferir a autonomia" (BRASIL, 2007b), envolvendo a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. São 28 diretrizes consubstanciadas no compromisso de um plano de metas, envolvendo competências políticas, técnicas e financeiras para a execução e desenvolvimento da educação básica.

Nesses termos, as diretrizes se constituem, a partir da adesão dos municípios e estados ao Plano, como principais metas, com a finalidade de elevar o Ideb por meio do PAR. Essa adesão dos entes significa o compromisso dos gestores municipais para a execução do plano (BRASIL, 2007b).

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b)

O Plano de Ações Articuladas se refere à implementação, em municípios brasileiros a partir do diagnóstico e planejamento, de ações para que o Plano de Metas seja alcançado. Também criado em 2007, resultado de uma série de medidas que o segundo mandato do

governo Lula elaborou, tem como objetivo a implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações que possibilitem o cumprimento das diretrizes estabelecidas no termo de adesão, bem como o alcance das metas estabelecidas pelo Ideb, voltadas para a melhoria dos indicadores educacionais.

Como ponto de partida para tais medidas, foi apresentado o Plano Plurianual - PPA (2008-2011), com o desafio de acelerar o crescimento econômico, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais (BRASIL, 2007c). O Plano de Metas é materializado por meio do PAR, com a adesão dos municípios brasileiros como forma de executar as estratégias estabelecidas, a partir de um diagnóstico das dimensões que compõem o sistema educacional. A partir de um diagnóstico avaliativo da realidade escolar, por meio de quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos, é possível, segundo o documento, planejar as ações referentes à realidade local, a partir das ações estabelecidas pelo próprio Plano de Metas.

O Plano de Metas, por sua vez, agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem. Convênios unidimensionais e efêmeros dão lugar aos planos de ações articuladas (PAR), de caráter plurianual, construídos com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado. Em outras palavras, a intermitência. Só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional. (BRASIL, 2007b, p. 24-25)

O Plano de Metas é elaborado como forma de tentar garantir a efetividade do sistema de colaboração entre a União e os entes. O Plano de Metas e o PAR se constituem como possibilidades de gestão democrática, na busca da autonomia para os municípios e para a escola no que tange à gestão educacional e escolar. Os princípios da gestão democrática,

segundo os documentos oficiais, estão fortemente entrelaçados nos documentos, sendo o primeiro norteador das ações e o segundo, o executor *in loco*.

Em relação à articulação das proposições para a educação, o Plano de Metas afirma que a inovação cria a responsabilização pela qualidade da educação numa rede que entrelaça as ações da avaliação, do financiamento e da gestão, de forma a responsabilizar todos os agentes envolvidos na busca pela qualidade da educação:

Avaliação, financiamento e gestão se articulam de maneira inovadora e criam uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino que abrange tanto os gestores, do diretor ou da diretora da escola ao Ministro da Educação, quanto a classe política, do prefeito ou da prefeita ao Presidente da República (BRASIL, 2007b, p. 25-26)

Um programa elaborado e implementado em consonância com as agências internacionais durante o governo de FHC e que foi expandido no governo Lula, a partir de 2005, é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Configura-se como um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo. Às escolas priorizadas pelo MEC, cujo Ideb esteja inferior ao das demais, há a possibilidade de repasse de recursos financeiros para apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento.

Como principal mudança na trajetória do plano, o próprio sítio do Ministério da Educação/PDE-Escola indica a primeira divulgação dos resultados do Ideb. A partir de 2006, as escolas que tiveram os Idebs mais críticos seriam as prioritárias na adoção do programa. Em 2009, a partir dos índices, o número de escolas priorizadas triplicou. A expansão do programa mobilizou secretarias estaduais e municipais de educação. Os recursos destinados à execução das ações indicadas no plano são repassados por dois anos.

O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infra-estrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar. (BRASIL, 2007b, p. 25)

Como instrumento de gestão, o PDE-Escola implica um diagnóstico da escola, a partir de uma autoavaliação, priorizando as quatro dimensões citadas acima. Consiste em uma ação local que prioriza a gestão escolar, com possibilidade de apoio financeiro suplementar. Uma nova estrutura organizacional é estruturada a partir de elementos de gestão estratégica, orientada pelo controle da qualidade total, para a eficiência e a eficácia. Mais um programa em que a qualidade da educação é pautada por ações racionais, caracterizando a escola como quase mercado. Embora abarque elementos da gestão democrática, é clara a configuração burocrática e gerencialista estabelecida no seu planejamento.

As políticas, programas, projetos e ações apresentados neste capítulo demonstram o percurso da política educacional a partir da ideologia governamental. As contradições existentes entre a concepção de gestão democrática e a concepção gerencialista evidenciam-se nas proposições e em sua organicidade.

No próximo capítulo, será abordada a política de avaliação em larga escala, com a discussão de seus elementos reguladores em detrimento do seu potencial educativo.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: REDES DE APRENDIZAGEM OU DE CONTROLE?

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.). Qualquer resenha da história de alguma questão científica (independente ou incluída no trabalho científico sobre uma determinada questão) realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista) entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber nada uns sobre os outros. O aspecto comum da questão gera aqui relações dialógicas (BAKHTIN, 2003, p. 331)

O monitoramento e o acompanhamento da educação ao longo do tempo foram a motivação para a tentativa de aperfeiçoamento de um sistema de avaliação, na década de 1990. Segundo Pereira (2012),

Quando ao SAEB, suas origens remontam a 1986, com o projeto Edurural (financiado com recursos do Banco Mundial), que avaliou o desempenho de alunos rurais e a eficácia das medidas adotadas. Em 1988, o MEC ampliou a experiência com o Saep (Sistema de Avaliação da Educação Primária), visando a melhoria da qualidade do ensino. Do projeto Edurural ao Saep e sua transição para o SAEB através das alterações da Constituição Federal de 1988, a primeira avaliação em larga escala ocorreu no ano de 1990 e, posteriormente, no de 1992, sob a responsabilidade do Inep. Após 1993, a avaliação passou a ser bienal. (p.28-29)

Como marcos para as avaliações em larga escala, os dois acontecimentos originaram um período de avaliação na educação básica brasileira acompanhado de transições no contexto político-social-econômico em vários países no mundo. Como apresentadas em outras partes do texto, essas mudanças incidiram em todos os setores públicos do Estado, implicando a (re)organização das políticas públicas. A incorporação, pelos governos, de metodologias de gestão baseadas em critérios de eficiência e de planejamento estratégico e voltadas para a melhoria dos resultados dos serviços públicos foi um fator considerado primordial para a

expansão da avaliação em larga escala como um instrumento da gestão educacional da educação básica e do ensino superior.

A expansão de sistemas de avaliação educacional e, conseqüentemente, a elaboração de políticas de gestão derivadas dos resultados da avaliação em larga escala foram influenciadas pelo movimento de reforma neoliberal, o qual estabeleceu, a partir da década de 1990, a qualidade do ensino como principal objetivo da política educacional e definiu os resultados da educação escolar como seu principal indicador.

No âmbito da reforma neoliberal, o componente de prestação de contas desse modelo de avaliação, o *accountability*²⁰, não pode ser compreendido como a tradução de qualidade da educação, de forma a considerar o desempenho escolar nas avaliações em larga escala como o elemento isolado que define a qualidade e, conseqüentemente, a forma de prestação de contas para o Estado. Nesse contexto neoliberal, no qual o Estado se reorganiza como regulador e não mais provedor de políticas públicas, a expansão da avaliação em larga escala como instrumento da gestão educacional se deve à disseminação do modelo de reforma da década de 1990, baseada na avaliação educacional, e à incorporação de instrumentos de gestão calcados em critérios de eficiência e de planejamento estratégico para os serviços públicos.

Diante desse contexto que configura as reformas na gestão pública e implementa a avaliação como forma de controlar os resultados das ações políticas - de âmbitos federal e local -, apresentaremos a trajetória da avaliação em larga escala no período delimitado para a pesquisa. Consideramos fundamental trazer os elementos que nortearam a implementação da avaliação em larga escala como política de responsabilização e propulsora de novas políticas educacionais, uma vez que toda essa trajetória influencia as concepções e a atuação da gestão escolar.

Mediante esse contexto, esta parte do texto está dividida em duas seções. Na primeira, trato do surgimento das avaliações em larga escala no Brasil e confirmo seu caráter regulador. Na segunda, realizo a análise dialógica das avaliações Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Prova Brasil, de modo a compreender quais discursos e enunciações constroem a noção de ‘responsabilidade’ pelo bom desempenho para o gestor educacional.

²⁰ Responsabilização e prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado. Não existe palavra portuguesa que contemple esse verbete.

3.1 Do método burocrático ao gerencialista: as avaliações externas como mecanismos de controle.

Na transição do modelo burocrático de administração pública para o modelo gerencialista, na década de 1990, o Estado dá início a uma série de projetos/programas/políticas para serem implementados em âmbito nacional. É nesse contexto que a educação é um dos setores atingidos pelas mudanças geradas por meio das reformas de Estado. Essa série de reestruturações sustenta o rigoroso processo de avaliação em larga escala, baseado, especificamente, no desempenho escolar nas avaliações em larga escala padronizadas, o qual, segundo os documentos e a legislação que norteiam as políticas educacionais, indica o grau de qualidade da educação brasileira.

Os estudos de Barreto (2001), Bonamino (1999) e Coelho (2008) sobre o desenvolvimento e implantação do sistema nacional de avaliação nos permitem afirmar que os mesmos resultaram de um movimento de modernização no sistema educacional impulsionado pelo contexto da reforma educacional internacional, como também para testar o rendimento dos alunos e o desempenho dos sistemas de ensino. A esse respeito, Coelho afirma que:

Os motivos (declarados) para que o Estado buscase “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (COELHO, 2008 p. 232).

No contexto dessas reformas, destacamos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, por ser considerada o marco inicial do processo de implementação da política de avaliação em larga escala no Brasil. O inciso e o artigo que

tratam do processo de avaliação do rendimento escolar já foram citados no capítulo anterior. O artigo 87, (§ 3º, inciso IV) dispõe que o Distrito Federal, os estados e municípios e, supletivamente, a União, devem "integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE - 2001)²¹ foi elaborado nesse contexto de reformas, tendo como objetivos principais:

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos 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. (BRASIL, 2001)

Desse modo, o plano traz como uma prioridade o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação da educação, assim como o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, 2001)

Eunice Ribeiro Durham,²² em seu artigo "A Política Educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma educação comparada", trata da política de avaliação em larga escala implementada a partir do governo Fernando Henrique Cardoso como "uma das maiores realizações deste governo".

Boa parte das políticas do governo Fernando Henrique foi orientada para a implantação das reformas estabelecidas pela LDB. De fato, uma das maiores realizações deste governo foi a montagem de um sistema de avaliação a partir do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), cuja excelência

²¹ A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, contempla a obrigatoriedade de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. Por outro lado, a LDBEN nº 9.394/1996 determina, nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

²² Antropóloga livre-docente da Universidade de São Paulo. Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 1990 a 1991 (além de curtos períodos em 1992 e 1995), Secretária Nacional de Educação Superior (1991 a 1992) e Secretária Nacional de Política Educacional (1995 a 1997).

foi reconhecida internacionalmente, tornando-se um instrumento fundamental para a formulação de políticas públicas. (DURHAM, 2010, p. 158)

De fato, o acompanhamento da evolução da educação brasileira deve acontecer, principalmente, quando são destinados às escolas os insumos²³ interno e externo necessários. Em seu inciso IX, artigo 4º, a LDB prescreve que devem ser garantidos "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" para a efetivação do direito à educação. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 17). Consideramos necessário que: as políticas educacionais sejam bem definidas no que se refere à garantia dos insumos educacionais, e a qualidade da educação básica não seja reduzida apenas aos resultados do desempenho dos estudantes, mesmo que o Saeb tenha sido reconhecido internacionalmente.

Compreendemos que é no conjunto de ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro, que esse discurso oficial se insere e, como tal, conduz a novos marcos regulatórios no sentido de manejar a construção da identidade dos profissionais da educação, principalmente dos professores, enfatizando a participação e as condições de trabalho desses profissionais para melhor arquitetar ou reestruturar a educação básica. Esse discurso da política pública brasileira dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. (COELHO, 2008, p. 231)

Coelho (2008) traz as justificativas dos organismos internacionais para se instalar no sistema educacional brasileiro o controle dos resultados da educação básica por meio de um sistema de avaliação em larga escala. Esse marco regulatório se justifica pelo desencontro entre os objetivos do sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho.

²³ Insumo é uma palavra de origem econômica que vem sendo citada em documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. Os principais insumos educacionais são a remuneração condigna dos profissionais da educação com política de carreira, formação continuada, número adequado de alunos por sala de aula, oferta e devida utilização de equipamentos e materiais. Para elencar esses insumos e dimensionar seus custos, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação publicou, em 2007, o estudo do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). O estudo mostra que o Brasil precisaria investir, na época, no mínimo, 31,4 bilhões de reais a mais em educação básica para garantir um padrão mínimo de qualidade aos quase 50 milhões de estudantes.

No bojo dessas discussões, a educação se insere numa condição de quase mercado, tratada como um setor que pode transformar a produtividade econômica e, por conseguinte, gerar competitividade, mudando, sutilmente, a concepção de educação como direito social.

A saída da crise, segundo essa orientação política, está em tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas (CEPAL; UNESCO, 1995). Em relação a essa concepção, é necessário considerar criticamente que a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social. (COELHO, 2008, p. 231)

Em relação às políticas educacionais para a avaliação em larga escala, o Saeb foi a primeira iniciativa brasileira em escala nacional e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995 foi reestruturado metodologicamente para que os resultados possibilitassem a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. O objetivo principal desse sistema de avaliação é o oferecimento de subsídios à (re)formulação e ao monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas na educação básica. (BRASIL, 2002, p. 9).

Segundo Coelho (2008), foi em meados da década de 1990 que "a avaliação da educação básica foi implantada e foi se consolidando pela avaliação em larga escala da escola pelo Saeb, com base em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos." (p. 230)

Subsequentemente, em 1993, houve a participação de uma amostra de escolas que ofereciam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental das escolas públicas da rede urbana. A avaliação foi realizada a partir dos componentes de língua portuguesa, matemática e ciências, sendo as duas últimas séries também avaliadas em redação.

A partir de 1995, houve a adoção de uma nova metodologia de construção do teste e da análise de resultados, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), cujo diferencial está na possibilidade de comparação dos resultados das avaliações ao longo do tempo. A partir de 1995, as séries avaliadas passaram a ser as etapas finais dos ciclos de escolarização: as antigas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Além da amostragem da rede pública, nesse ano também foi acrescentada uma amostra da rede privada e não houve avaliação de ciências.

Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes das 4^a e 8^a séries foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências, e os do 3^o ano do ensino médio, em língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.

Podemos concluir, portanto, a partir de Pereira (2012), que

Os marcos de mudança na trajetória do SAEB se situam, principalmente, entre os anos de 1995 e 2001 com: a) 1995: incorporação do TRI (Teoria de Resposta ao Item), que permitiu a comparação entre ciclos de avaliação; b) 1997: desenvolvimento das Matrizes de Referência, descrevendo competências e habilidades necessárias para cada série correspondente; c) 2001: atualização das Matrizes de Referência de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais; d) ampliação das possibilidades de análise dos resultados do SAEB com a implementação da Prova Brasil. (p. 29)

Segundo o sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base nas informações do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as informações obtidas por meio dos resultados do Saeb também permitem acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, sendo utilizadas, principalmente, pelo Ministério da Educação para a definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados.

No que tange ao acompanhamento da evolução da qualidade da educação por meio dos resultados do Saeb dos anos em que foram aplicadas as avaliações até 2001, Coelho (2008) indica, por meio da análise do Inep, a insuficiência das médias obtidas:

[...]uma grande polêmica ocorreu em torno dos resultados divulgados a partir dos testes aplicados em 2001 e de sua comparação na série histórica a partir de 1995. Os dados do Saeb analisados em cada um dos anos em que se realizou o exame desde 1995 até 2003, mostram a insuficiência (médias obtidas abaixo da média mínima satisfatória) nos índices de desempenho dos alunos quanto às habilidades e competências esperadas para cada nível de ensino (INEP, 2004). (COELHO, 2008, p. 242)

A partir da análise dos resultados, constatou-se que não houve evolução na qualidade da educação pública brasileira. Ao contrário, foram evidenciadas notas abaixo da média, em sua grande maioria, indicando que a situação de alunos que saíam da antiga 4^a série do ensino

fundamental se encontrava crítica em relação às habilidades e competências exigidas para o final desse ciclo de ensino. O novo governo federal, empossado em 2003, nada fez em relação ao sistema de avaliação, embora houvesse muita discussão acerca dos resultados, tendo em vista que

Até o governo Fernando Henrique não havia indicadores que medissem a qualidade do ensino. Não sabemos, portanto, quando se inicia a queda da qualidade do ensino nem sua amplitude. Foi apenas com a regularização e o aperfeiçoamento do SAEB a partir de 1995, e a inclusão do Brasil na avaliação internacional feita pela OECD (Organization for Economic Co-Operation Development) com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), ações realizadas pelo governo Fernando Henrique, que tivemos dados objetivos sobre desempenho escolar. A importância dessa iniciativa precisa ser reconhecida porque a construção deste sistema de avaliação representa, de fato, uma mudança de patamar nas políticas educacionais do país. O governo Fernando Henrique não foi marcado pelo início da queda da qualidade do ensino, mas pela possibilidade de medi-la. (DURHAM, 2010, p. 163)

Como supracitado, a generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados é uma das três formas distintas de se medir a qualidade de ensino, seguida pela oferta de ensino e pelo fluxo no ensino fundamental. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). A possibilidade de medir a qualidade da educação por meio de avaliação em larga escala surge em um momento em que a extensão da oferta e a correção do fluxo do ensino fundamental estão garantidas por legislação específica.

Segundo Durham (2010), percebe-se uma pequena melhora dos resultados da avaliação da educação básica por meio da avaliação em larga escala entre os anos de 2001 e 2003:

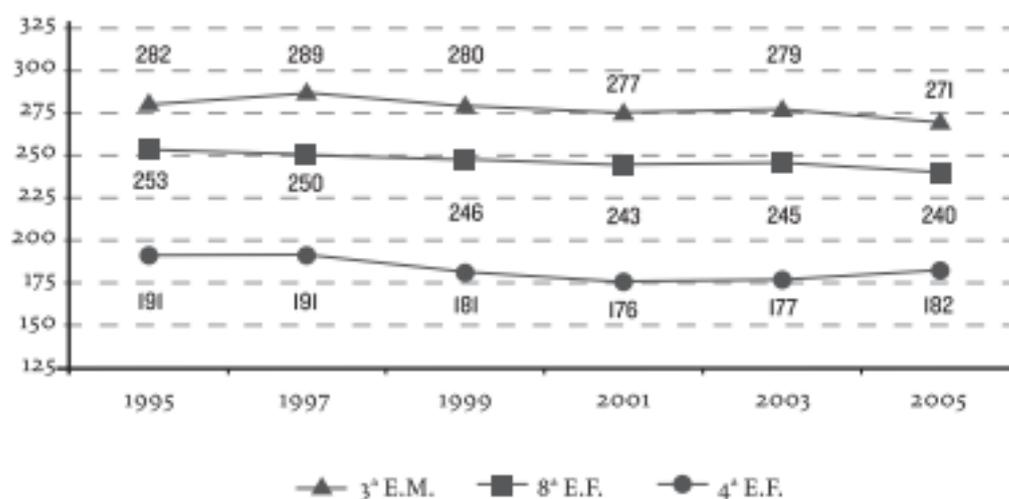
Os primeiros sinais de melhoria e de inversão da curva decrescente da qualidade do ensino ocorrem apenas entre 2001 e 2003, quando os indicadores melhoram tanto em matemática como em português, em todas as séries. A única exceção é a da média em português na oitava série, a qual apresenta uma queda, embora muito pequena, de 0, 2 pontos. Sendo o SAEB aplicado a cada 2 anos, não inclui 2002, último ano do governo Fernando Henrique. Embora os resultados tenham sido obtidos em 2003, já no governo Lula, devem ser atribuídos aos esforços do governo anterior, uma vez que o ano de 2003 foi muito tumultuado no MEC em função de trocas de ministros, não tendo sido possível, durante este ano, elaborar e implementar políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Esta hipótese é reforçada pelo fato de que no período entre 2003 e 2005, já superadas as

dificuldades iniciais no governo Lula, se as séries iniciais continuaram a apresentar uma pequena melhoria, tanto em matemática como em português, as séries finais e o ensino médio retomam um movimento descendente. Isto significa que as dificuldades encontradas pelo governo Fernando Henrique no esforço de melhorar o ensino persistiram pelo menos durante o primeiro mandato do governo Lula. (DURHAM, 2010, p. 165-166)

Como forma de demonstrar os primeiros sinais de melhoria da educação, no que tange à proficiência em língua portuguesa e em matemática no período apontado por Durham (2001-2003), optamos por reproduzir os gráficos publicados pela autora (2010, p. 167):

Quadro 2. Médias de proficiência em língua portuguesa – Brasil – (1995-2005)

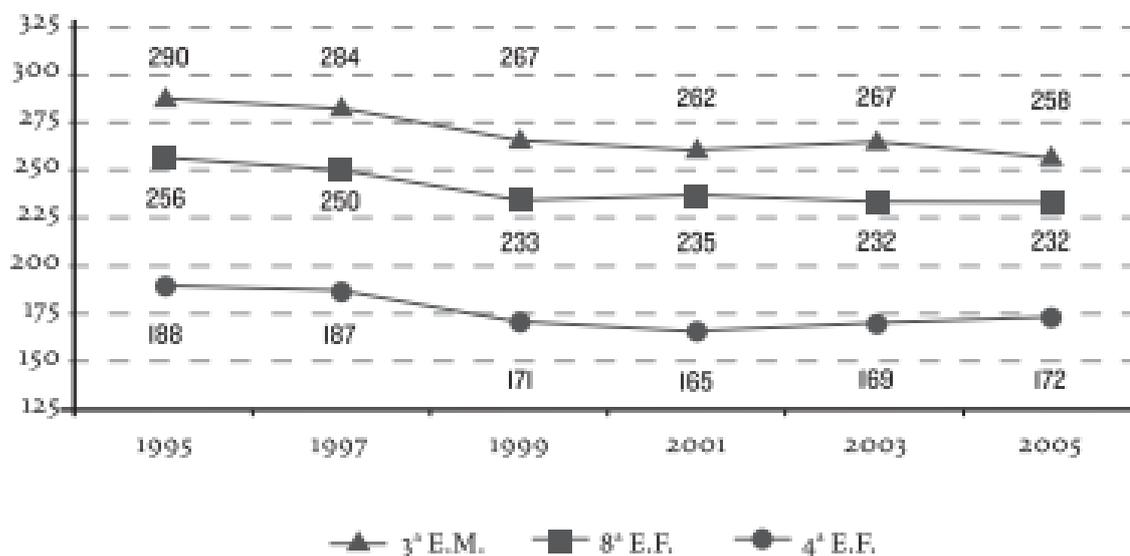
Médias de proficiência em língua portuguesa – Brasil – (1995-2005)



Fonte: Durham (2010)

Quadro3. Médias de proficiência em matemática – Brasil (1995-2005)

Médias de proficiência em matemática – Brasil (1995-2005)



Fonte: Durham (2010)

Além do Saeb, a partir do ano 2000 contamos com a inclusão do Brasil no Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos²⁴ - uma avaliação aplicada a cada três anos pela OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - cujo objetivo é comparar os desempenhos de estudantes de 15 anos.

A política de avaliação em larga escala de 1995 a 2002 compreende a inclusão de outras(os) políticas/programas/projetos que norteiam o pensamento educacional do período. Embora a política educacional, no que tange à responsabilidade dos entes federados em relação aos níveis de ensino e ao financiamento da educação, materializado, neste período, pelo Fundef, tenha sido caracterizada como descentralizadora, de forma a estender aos estados e municípios uma certa autonomia em relação às responsabilidades educacionais, podemos identificar, neste processo, o caráter centralizador da política de avaliação. O governo federal regula e monitora os resultados dessas avaliações e, neste sentido, o desempenho dos estudantes se traduz como a responsabilização ou prestação de contas (*accountability*) dos investimentos da União.

Uma contradição verificada e que não será aprofundada por esta pesquisa, por se tratar de uma temática específica para outros estudos, é exatamente a face centralizadora da política

²⁴ *Programme for International Student Assessment - PISA* - configura-se como uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000. O programa é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vistas a melhorar as políticas e os resultados educacionais.

de avaliação, a qual exige conteúdos mínimos em suas matrizes de referências²⁵, cujas especificidades se relacionam com as competências e habilidades exigidas por uma nova cidadania adequada às demandas do sistema político-econômico vigente. As competências, como exigidas nos testes padronizados, são reduzidas a um mínimo de conteúdo materializado em itens.

Nos PCNEFs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - essa constatação é bem descrita quando o documento trata da formação dos estudantes nos termos de sua capacitação para

[...] aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. (BRASIL, 1995, p.28)

De fato, a formação dos estudantes e o mercado de trabalho na década de 1990 foram regidos pelas ideias da qualidade total, desdobrando-se na lógica da eficiência e da eficácia, de acordo com as perspectivas de órgãos internacionais, principalmente o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE.²⁶

²⁵ De acordo com o sítio do Inep (2011), "[...]os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina, foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Estes, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos. As matrizes da Aneb e Anresc (Prova Brasil) não englobam todo o currículo escolar e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois um recorte é feito com base naquilo que pode ser aferido."

²⁶ "A OECD, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos, entre elas a busca do enriquecimento do capital humano nas nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino. O programa de educação da OECD vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OECD decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionais comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O Pisa insere-se dentro deste propósito." (BRASIL, 2001, p. 8)

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108)

Frigotto e Ciavatta (2003) analisam as consequências da adoção de um pensamento educacional e pedagógico nos moldes empresariais, sob a influência de agências e organismos internacionais, de forma que a finalidade da educação esteja vinculada aos propósitos de mercado, a fim de possibilitar um desenvolvimento econômico do país capaz de inseri-lo num bom *ranking* mundial.

Em resumo, os marcos na trajetória do Saeb se alocam, principalmente, entre os anos de 1995 e 2001. São eles: a comparação entre ciclos de avaliação com a incorporação do TRI, em 1995; formulação das Matrizes de Referência, com competências e habilidades necessárias para cada série e disciplina, em 1997; atualização das Matrizes com base nos PCNs, em 2001; e a implementação da Prova Brasil que ampliou as possibilidades de análise dos resultados do Saeb. É nessa avaliação e nas demais que nos deteremos a seguir, tendo em vista que outros instrumentos – para diferentes séries/anos – foram implementados como mecanismo de gerenciamento da educação brasileira.

3.2 Da Prova Brasil à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): a que(m) serve(m) as avaliações em larga escala?

O monitoramento e o acompanhamento dos setores públicos na década de 1990 foram a motivação para a criação de um sistema de avaliação educacional - o Saeb - reafirmado na portaria 931/2005, a qual reformulou o sistema de avaliação com base na criação da Prova

Brasil. O Saeb, nessa portaria, tem o objetivo de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira, ao mesmo tempo em que " [...] fornecerá subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscará comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas." (BRASIL, 2005, p. 17).

A ideia de monitoramento e acompanhamento é identificada nessa alínea da legislação, assim como na alínea que se refere a um dos objetivos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, cuja finalidade é "concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional." (BRASIL, 2005, p. 17)

A primeira edição da Prova Brasil foi realizada em todo o país em 2005, sendo ampliada a cada aplicação. A iniciativa representou significativo passo em direção à criação de um sistema de responsabilização no país. Ao mesmo tempo, contribuiu para a identificação de indicadores objetivos de desempenho escolar.

É clara a associação entre a avaliação em larga escala e a gestão educacional. A expansão da avaliação em larga escala se deu a partir da incorporação, pelos governos, de metodologias de gestão baseadas em critérios de eficiência e de planejamento estratégico e voltadas para a melhoria nos resultados dos serviços públicos e por meio do incentivo criado pela inauguração de um indicador nacional de desenvolvimento educacional e pela liderança do MEC ao fixar o foco nos resultados e no uso da avaliação educacional entre as diretrizes principais do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Assim, a educação básica brasileira se mensura por meio de um índice de desempenho resultado de uma avaliação padronizada que verifica as competências e habilidades mínimas em língua portuguesa e matemática.

O Decreto nº 6.094/2007, que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, afirmou a criação de uma avaliação censitária nacional e um indicador que, segundo o próprio documento, apontaria a qualidade do ensino. Essa estratégia do Ministério da Educação e do Inep se estabeleceu como uma possibilidade de estender aos estados e municípios um conjunto de metas e estratégias para a melhoria dos resultados das escolas. Dessa maneira, o Ideb foi criado como forma de aferir a qualidade da educação básica com foco no resultado e, ao mesmo tempo, como forma de verificar o cumprimento das metas que

constam no Plano. Tal implementação se tornou o norte para a mensuração do sucesso em relação às políticas do governo federal, assim como em relação à escola.

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 melhores colocados do mundo. (OLIVEIRA, 2009, p. 204-205)

Embora o Ideb se apresente como uma referência de indicador de qualidade na educação no governo Lula, consideramos, ainda, que a qualidade deveria ser alcançada a partir de investimentos na qualidade dos processos educativos. Apesar de o Estado difundir conceitos como autonomia, gestão democrática, descentralização, participação, entre outros, em seus documentos e na legislação educacional, ainda verificamos indícios de uma gestão baseada na pressão e na responsabilização local.

Nesse sentido, o cenário atual das avaliações em larga escala – conforme discutido nas seções anteriores deste texto – remonta a um processo sócio-histórico que engendra uma teia de discursos e de sentidos polifônicos, nos quais a univocidade se refaz a cada ‘voz’ que indica quais são os objetivos de cada avaliação e quais as responsabilidades impostas a cada sujeito envolvido no processo.

No momento, o Brasil – no que se refere aos anos iniciais da educação básica – possui três avaliações externas: Provinha Brasil – que avalia crianças do 2º ano/1ª série do ensino fundamental, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) – que avalia crianças do 3º ano/2ª série do ensino fundamental e a Prova Brasil – que avalia crianças do 5º ano/4ª série do ensino fundamental. Essas avaliações formam um tripé contraditório, tendo em vista o grau de relevância que cada uma delas possui em relação aos índices que a educação brasileira ‘deve’ alcançar.

A afirmativa acima se baseia no próprio objeto de estudo desta tese de doutoramento, tendo em vista que – adianta-se aqui – somente uma das avaliações se destaca na revista Nova Escola Gestão Escolar, qual seja, a Prova Brasil. E há motivações para essa realidade: a

avaliação se faz, atualmente, no que as instituições devem atingir em metas e não sobre as aprendizagens efetivas das crianças. E o gestor tem papel fundamental nesse processo: ele se torna sujeito, voz e polifonia no que se espera em desempenho nas avaliações.

Portanto, esta seção se dedica a esmiuçar as três avaliações citadas, tendo em vista a busca de compreensão dos tripés que sustentam discursos e podem valorizar uma determinada avaliação, em detrimento das demais. Desse modo, propus tratar de cada avaliação em sentido progressivo – e não mais cronológico -, tendo em vista a organização das avaliações em função da série/ano que propõem avaliar. A Prova Brasil, assim, ficará em último lugar, porque fecha um ciclo das séries iniciais do ensino fundamental que sustenta a tese deste texto.

A Provinha Brasil remete ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), já abordado neste texto e, também, à implementação do ensino fundamental de nove anos. Ambos são pano de fundo para o surgimento da avaliação, que foi instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b) (ANEXO 1), e que tem como objetivos:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007b)

A avaliação indica em seus objetivos a possibilidade de diagnósticos relacionados às dificuldades de aprendizagem e a consequente melhoria da qualidade de ensino. A aplicação dessa avaliação ocorre, conforme já explicitado neste texto, para crianças do 2º ano/1ª série do ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática²⁷ e tem aplicação anual, em dois momentos distintos, sendo o primeiro até o mês de abril e, o segundo, até novembro do mesmo ano. A perspectiva envolvida nessa avaliação é de uma análise ‘progressiva’ dos

²⁷ A Provinha Brasil – até o ano de 2010 – tinha monitorada somente a avaliação em língua portuguesa (alfabetização). Foi a partir de 2011 que a matemática passou a ser monitorada também. A justificativa para a ampliação foi “[...]garantir que fosse realizado o diagnóstico do processo de alfabetização de uma maneira ampla, e, ao mesmo tempo, que se permita o desenvolvimento de atividades e a reorganização da prática pedagógica dessa área de conhecimento. [...]” (BRASIL, 2011).

avanços – ou não – dos estudantes, tendo em vista que as escolas podem comparar os resultados obtidos nas avaliações.

Além desse fato, professores, gestores, estudantes e famílias podem ter acesso aos resultados, uma vez que os dados dessa avaliação não são sigilosos – em relação aos resultados - e são fonte de comparação e consulta ao desempenho das crianças e seus avanços nos processos de alfabetização:

Quadro 4 . Perguntas frequentes

10. Os resultados da Provinha Brasil compõem o Ideb?

Os resultados da Provinha Brasil não são utilizados diretamente na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O desejável é que a Provinha Brasil seja utilizada com o intuito de orientar as ações políticas e pedagógicas, que poderão, em conjunto com outras iniciativas, melhorar as práticas educacionais. Tal dinâmica possibilita, conseqüentemente, melhoria no Ideb de estados e municípios a médio e longo prazo.

Fonte: INEP (2011), em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>

Conforme apontado nos capítulos e seções anteriores deste texto, o Ideb indica o efetivo controle da educação e uma vez que essa avaliação não faz parte – direta – dos mecanismos que envolvem as avaliações em larga escala, pode-se considerar com base na tese deste texto que a Provinha Brasil, possivelmente, tenha como sujeito principal o professor, em lugar do gestor. A tese começa, dessa maneira, a tomar elementos para se confirmar. E assim o faz já no sítio do Inep, que apresenta suas estratégias discursivas para ‘chamar’ à responsabilidade os atores sociais que fazem parte dessa avaliação:

Quadro 5. Provinha Brasil, Menu.

Provinha Brasil
Histórico
Objetivos
Características
Aplicação
Resultados
Legislação
Edições anteriores
Perguntas Frequentes
Professor
Notícias
Fale Conosco

Fonte: INEP (2011), em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinha-brasil>

O quadro acima é parte do menu de acesso no sítio do Inep – dedicado à Provinha Brasil. Nele é possível visualizar um conjunto de estratégias discursivas que trazem uma marca fundamental: o uso de uma organização progressiva de informações sobre a avaliação.

O item Histórico do menu tem como elemento o recurso do tempo histórico, que marca uma verdadeira ‘tradição’ e fundamentação para a avaliação ocorrer. No sítio do Inep, o texto remete a uma ordem cronológica e polifônica para a instituição da Provinha Brasil. São muitas vozes e muitos tempos que marcam a relevância da avaliação:

[...] A Portaria N° 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3° ano do ensino fundamental, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, utiliza a Provinha Brasil como meio de aferir os resultados.

A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo Inep, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2° ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas. Ressalte-se

que a data de aplicação da Provinha Brasil segue sendo uma decisão de cada rede de ensino. [...] (INEP, 2011)

As marcas linguísticas que constituem o discurso se organizam em dois grupos: a) regularidade do discurso: apontamento de efeito ‘facultativo’ da avaliação e de ‘oportunidade’ para as instituições que participarem da avaliação; b) discurso de autoridade hierárquica: apontamento dos elementos legais que tornam a avaliação legítima.

A primeira marca linguístico-discursiva é percebida no segundo parágrafo, em que as palavras ‘oportunidade’, ‘opcional’, ‘critério’ e ‘decisão’ indicam a autonomia que as instituições possuem para a participação na avaliação. Porém, a não participação – no jogo de palavras que compõe o texto, resulta em desvantagem, já que a oportunidade só pode ser usufruída se houver participação.

A segunda marca é visualizada no primeiro trecho, que traz a polifonia mediada pela autoridade hierárquica, qual seja, a existência de elementos ‘efetivadores’ da avaliação – Portaria e Compromisso Todos pela Educação. A ideia de futuro se agrega a essa polifonia, quando o trecho induz o leitor a associar as palavras ‘assegurar’ e ‘metas’ à função da Provinha Brasil. Há, ainda, uma progressão temporal, na qual a avaliação – realizada com crianças do 2º ano – remete seus resultados ao futuro, quando os estudantes estiverem no 3º ano.

O item Objetivos traz elementos que definem com maior clareza a finalidade ‘pedagógica’ da Provinha, justificada pelo não pertencimento às avaliações que geram índices:

O objetivo da Provinha Brasil é oferecer informações que possam orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação.

A Provinha Brasil é instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino, e conforme Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 [...] (INEP, 2011)

O discurso de autoridade hierárquica é reforçado novamente no trecho, remetendo à Portaria que institui a avaliação. Os enunciados também dão à Provinha um caráter de

orientação e diagnóstico das aprendizagens, representados pelas palavras ‘orientar’, ‘instrumento’, ‘pedagógico’, ‘informações’ e ‘processo’. Os objetivos se voltam mais aos professores e indicam possibilidades de intervenções ao longo dos resultados obtidos pelas crianças.

Quando o menu indica as ‘Características’ da Provinha Brasil, são apresentadas descrições detalhadas de como a avaliação é aplicada, como é composta, quantidade de questões e etapas de aplicação. A ideia de opção novamente é utilizada como estratégia discursiva, conforme os trechos sublinhados abaixo:

[...] Em cada ano ocorre um novo ciclo de avaliação da Provinha Brasil. Cada ciclo é composto por duas etapas. A Provinha Brasil é realizada em dois momentos durante o ano letivo: ao início do segundo ano do ensino fundamental e ao final desse mesmo ano letivo. Sugere-se que o Teste 1 seja aplicado, preferencialmente, até o mês de abril, e o Teste 2, até o final de novembro.

A proposta é que a secretaria de educação possa marcar uma mesma data para que todas as suas escolas façam a aplicação dos testes. [...] (INEP, 2011)

As secretarias têm sugestões do que é mais adequado à aplicação. Cabe questionar nesse trecho o que venho analisando ao longo deste texto: o tratamento dado à Provinha Brasil se deve ao seu caráter ‘diagnóstico’ de avaliação, ou ao fato de não compor o Ideb?

O item ‘Aplicação’ que compõe o menu reforça a questão: a que se presta a avaliação?, pois indica que, “Dependendo do foco que o gestor atribua à avaliação, o teste poderá ser aplicado: -pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma; - por outras pessoas indicadas e preparadas pela secretaria de educação, com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a rede de ensino sob a administração da secretaria.” (INEP, 2011). O controle sobre a aplicação pelo próprio professor ou não fica a critério das secretarias de educação, ao contrário das avaliações Prova Brasil e ANA.

Outro item do menu que se destaca é o ‘Professor’, pois chama ao discurso um sujeito determinado, a quem se destina a avaliação:

Professor

Caro(a) professor(a),

A Provinha Brasil é um instrumento avaliativo que, somado aos já utilizados em sala de aula, permite uma compreensão mais ampla do processo de alfabetização. Espera-se com ele o aperfeiçoamento e a reorganização das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Neste espaço, você terá acesso a alguns materiais que podem auxiliar o seu trabalho de alfabetização e letramento. Abrimos também o espaço Comunique-se para que você possa escrever ao Inep enviando depoimentos, críticas, sugestões, elogios etc., relativos à Provinha Brasil.

Professor(a), você é peça chave para o sucesso da Provinha Brasil. Contamos com a sua participação! (INEP, 2011)

As estratégias discursivas para o enunciado ao professor se delineiam, à primeira vista, pelo estilo do texto, que remete ao suporte textual carta, seja pela escrita inicial “Caro(a) professor(a)”, seja pela finalização. Uma carta-convite se refaz nos instrumentos da polifonia. Dentre eles há a regularidade do discurso, presente no primeiro parágrafo. As palavras destacadas por mim no trecho acima mostram uma progressão: compreender para aperfeiçoar e reorganizar, com o resultado de contribuir. As estratégias discursivas remetem a uma ideia de desenvolvimento e ‘evolução’. O segundo parágrafo remete a uma possibilidade de diálogo entre Inep e professores, em sentido de colaboração e interlocução. A participação marca o segundo parágrafo, e o ponto de exclamação que finaliza o enunciado marca o ‘chamamento’ do professor para a participação na avaliação.

Talvez esse chamamento sintetize o que seja a Provinha Brasil: uma avaliação que não gera índices de desempenho e, por assim ser, torna-se um convite ao processo que inicia a regulação nas séries iniciais da educação básica – considerando essa a primeira avaliação em larga escala a que as crianças são submetidas. A próxima avaliação se dá no ano subsequente. E é sobre ela que trato a seguir.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma das ações da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (ANEXO 2 - realce amarelo), que Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais (BRASIL, 2012). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) reafirma o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Esse Decreto assume, dentre outros, o objetivo de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade e ao final do 3º ano do ensino fundamental. Essa meta é ampliada no PNAIC e se estende à aferição periódica das crianças na 2ª série/3º ano, contemplando:

[...] I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. [...] (BRASIL, 2011)

As avaliações a que se refere o trecho acima se concentram na ANA, que produz

[...] indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. (BRASIL, 2011)

A informação acima é parte do pouco material disponibilizado no sítio do Inep (2011), provavelmente em face do pouco tempo de implementação da avaliação – a primeira versão foi aplicada em 2013 – e às dificuldades de manutenção da referida avaliação para o ano de 2015:

O Ministério da Educação (MEC) cancelou a realização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para este ano. O corte de gastos é o principal motivo. A prova avalia o desempenho de todas as crianças do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas e é prevista na legislação para ocorrer todos os anos. (SALDAÑA, 2015)

Ainda assim, a avaliação – do ponto de vista da abordagem dialógica que proponho neste texto – apresenta um caráter formalizado do que se entende por aferição de resultados. Enquanto a Provinha Brasil – conforme já analisado – indica um sentido ‘facultativo’, a ANA indica objetivos avaliativos que anunciam já uma perspectiva de regulação e controle:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (INEP, 2011)

Nos objetivos, com base na abordagem dialógica, é possível analisar diferenças fundamentais entre a Provinha Brasil e a ANA. Enquanto os verbos (ações) da ANA remetem a uma ideia de progressão qualitativa: *avaliar*, para *produzir* e *concorrer* – com a finalidade de melhoria de qualidade de ensino em consonância com metas políticas das diretrizes educacionais, a Provinha Brasil apresenta a progressão: *avaliar*, *oferecer* e *concorrer* – também com a finalidade de melhoria de qualidade de ensino em consonância com metas políticas das diretrizes educacionais. Porém, note-se na análise dialógica a presença da polifonia – um discurso adentra o outro e, nesse processo, as sutilezas são perceptíveis somente em uma leitura mais rigorosa: o primeiro e o terceiro verbos são iguais nos objetivos das avaliações, mas, o segundo se distingue. Entre *produzir* e *oferecer*²⁸, a diferença se coloca no núcleo de cada avaliação: a Provinha Brasil oferece resultado da qualidade à comunidade escolar, com vistas à ‘prevenção’ de diagnósticos tardios de dificuldades de aprendizagem. No caso da ANA, a produção se refere a indicadores que, conforme apontei ao longo deste texto, refletem diretamente no Ideb:

²⁸ Os objetivos da Provinha Brasil foram discutidos nesta seção do texto e, desse modo, trago-os novamente em nota de rodapé para não tornar o texto cansativo ao leitor: “[...] a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. [...]” (INEP, 2011)

Quadro. 6. Ideb – Apresentação

Ideb - Apresentação

Apresentação



Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Fonte: Inep (2011). Acesso: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>

As réplicas do discurso tecem objetivos e remetem a mecanismos que transformam a ANA em uma espécie de ‘transição’ de uma avaliação de ‘apoio’ aos professores e gestores com vistas à ‘prevenção’ e posterior condição de adaptação – permitindo-me utilizar uma palavra pouco dialógica – para uma avaliação com maior rigor. Essa transição é vislumbrada quando outras informações no sítio do Inep (2011) complementam o que é a ANA:

Quadro 7. ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

Características:

A avaliação utilizará os seguintes instrumentos: questionários contextuais e teste de desempenho. Será aplicada anualmente.

Aplicação

A aplicação e a correção serão feitas pelo INEP. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação.

Legislação

» [Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014](#). Estabelece a sistemática para a realização da edição de 2014 da ANA

» [Portaria nº 120, de 19 de março de 2014](#). Resultados Preliminares ANA 2013

» [Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012](#). Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

» [Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013](#). Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB

» [Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013](#). Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Fonte: Inep (2011), em: www.inep.gov.br

Quando as características da avaliação são indicadas, os questionários contextuais são parte dos instrumentos – junto com o teste de desempenho dos estudantes:

[...] Para a coleta de informações a respeito das condições de oferta, serão aplicados questionários voltados aos professores e gestores das instituições de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização. O foco desses questionários será aferir informações sobre as condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras. [...] (INEP, 2013, p. 7)

Em relação à Provinha Brasil, amplia-se o leque de instrumentos para a divulgação de indicadores, considerando gestores e professores como parte do processo da avaliação, bem como as condições em que o ensino ocorre.

A aplicação da ANA, conforme segue no quadro acima, é realizada pelo Inep, bem como a correção. A presença do professor é recomendada, mas, diferentemente da Provinha Brasil, este deixa de utilizar os resultados de desempenho como instrumento para si: o resultado passa a ser instrumento para indicadores.

Ao final do quadro analisado, nota-se a estratégia discursiva que consolida autoridade à ANA: a presença já na página inicial de uma lista com o amparo legal para a realização da avaliação. A autoridade e a polifonia remetem ao compromisso necessário no trato com a

avaliação. O convite antes presente na Provinha Brasil cede lugar ao compromisso e, assim, constitui um tripé que converte a avaliação da aprendizagem interna ao processo de larga escala.

A conversão a que me refiro está presente já no sítio do Inep destinado à ANA:

Quadro 8. ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

The screenshot shows the ANA website interface. On the left is a navigation menu with items: 'Inep > Saeb > ANA', 'Página inicial', 'Aneb e Anresc (Prova Brasil)', 'Resultados 2013', 'Histórico', 'Semelhanças e Diferenças', 'Resultados das edições anteriores', 'Escalas de Proficiência', 'Exemplos de Questões', 'Questionários Contextuais', 'Downloads', 'Legislação', 'Perguntas Frequentes', 'Menu do Professor', 'Menu do Gestor', 'Menu dos Pais', 'ANA', 'Instrumentos', 'Resultados', and 'Notícias'. The main content area features the ANA logo and the text 'Acesse aqui os questionários contextuais'. Below this, the text reads: 'ANA. A avaliação está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. >> Acesse o documento básico. Objetivos: i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; iii) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Participação: A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra.'

Fonte: INEP (2011), em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>

Uma análise preliminar do sítio do Inep indica uma página dedicada à ANA e suas respectivas descrições e, em uma análise mais aprofundada, nota-se que o menu, ao contrário do que pareça em um primeiro momento, é dedicado à Prova Brasil. O menu da ANA está localizado no canto inferior esquerdo da página. Mesmo os em sítios de busca que contenham a expressão ‘Avaliação Nacional da Alfabetização’, remetem à Prova Brasil no sítio do Inep. Constrói-se uma relação dialógica entre as avaliações, com discursos que se misturam e remetem a uma espécie de ‘simbiose’ entre ANA e Prova Brasil, que é distinguida pelo próprio Inep (2011):

Quadro 9. Saeb



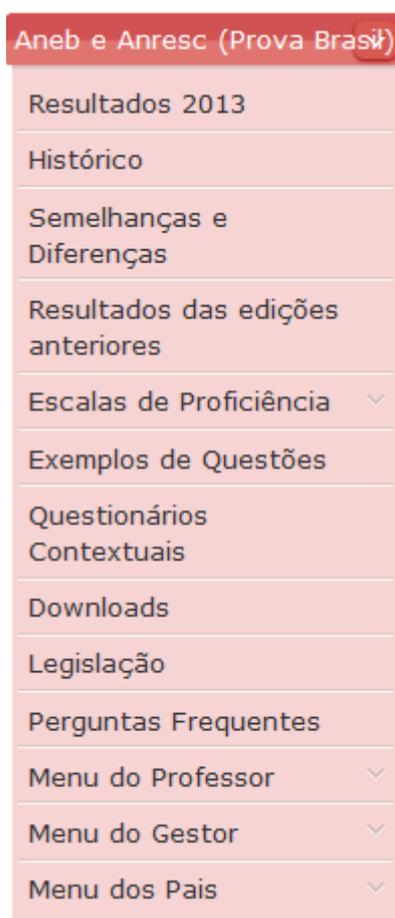
Fonte: Inep (2011), em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>

Sendo o Sistema de Avaliação da Educação Básica – conforme venho discorrendo ao longo desta parte do texto – um indicador e regulador da educação brasileira, as avaliações (especialmente ANA e Prova Brasil) se tornam enunciações e, como tais, remetem a um campo de discursos polifônicos, na mesma medida em que representam um discurso de univocidade, representado pelo tripé do quadro acima, que sustenta o Saeb, ou são sustentados por este:

- **Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb:** abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.
- **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"):** trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.
- **A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA :** avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela [Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013](#). A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual. (INEP, 2011)

Encontro-me, então, em um outro campo das avaliações em larga escala, a Prova Brasil. E, mais ainda, o objeto de estudos deste texto vai se delineando a partir de diversas vozes, estratégias e modos de ‘dizer’, pois quando se constitui oficialmente um modelo (mesmo que distinto, dependendo do nome e do objetivo) de avaliação, constitui-se um modelo de desempenho e, sucessiva - ou concomitantemente - um modelo de ensino e, principalmente, um modelo de gestor, pois o menu da avaliação Prova Brasil é explícito no que diz respeito a esse ‘chamamento’:

Quadro10. Menu Prova Brasil

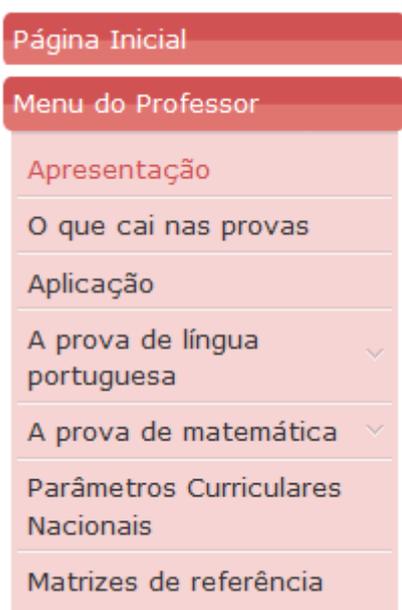


Fonte: Inep (2011), em: www.inep.gov.br

O menu principal da Prova Brasil apresenta – nas três linhas finais – espécies de ‘submenus’, destinados – respectivamente – ao Professor, ao Gestor e aos Pais. As réplicas do discurso se fazem e refazem a cada ‘clique’ dado nas opções. E, além disso, os gêneros se

alternam, dependendo de a quem se destina o menu. Para o professor, o menu é apresentado com a estratégia de discurso primário e secundário, de acordo com o assunto – acerca da Prova Brasil – que é abordado:

Quadro 11. Menu do professor



Fonte: Inep (2011), em: www.inep.gov.br

A linguagem no menu do professor está organizada em torno de uma estratégia lógico-discursiva de alternância entre gêneros primários e secundários, em uma progressão de informações que: apresentam o que é a Prova Brasil, o que ‘cai’ nas provas – explicitamente uma linguagem de gênero primário -, como a prova é aplicada, as provas de Língua Portuguesa e Matemática (áreas avaliadas), os Parâmetros Curriculares Nacionais (que dão autoridade e embasamento ao discurso de relevância da avaliação) e, por fim, as Matrizes de Referência (especificando as habilidades avaliadas em cada área que compõe a Prova Brasil).

Merece atenção, primeiramente, o conteúdo do item ‘O que cai nas provas’, que tem como estratégia discursiva o uso do gênero primário como ‘chamada’ para um texto com gênero exclusivamente secundário:

O que cai nas provas?

A Aneb e Anresc (Prova Brasil) são avaliações elaboradas a partir de matrizes de referência. A matriz é um documento que descreve as

orientações para a elaboração das questões. Ela reúne o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, dando transparência e legitimidade ao processo de avaliação.

Faça o download das matrizes de referência em [Língua Portuguesa](#) e [Matemática](#).

Descritores servem de base para a construção dos itens das provas.

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

Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos.

As matrizes da Aneb e Anresc (Prova Brasil) não englobam todo o currículo escolar e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois um recorte é feito com base naquilo que pode ser aferido.

No ano de 2013 será aplicado, em caráter experimental, os testes de Ciências. (Inep, 2011)

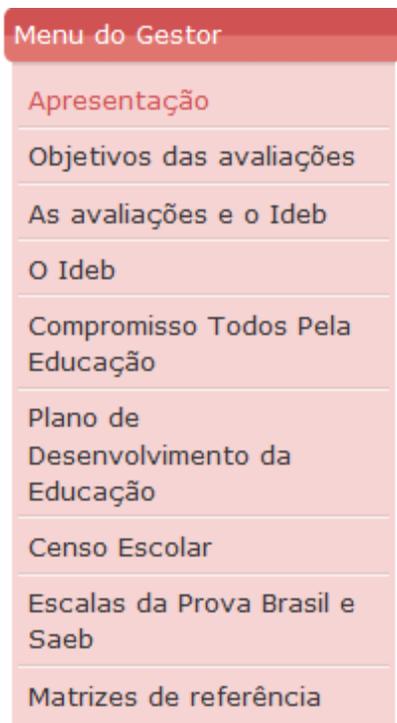
Considerando o professor como o maior interessado em ter conhecimento do que ‘cai’ nas provas – em função da sua tarefa em ensinar – o sítio do Inep (2011) se vale dos recursos da linguagem para tornar essa ‘tarefa’ do professor algo mais próximo de uma linguagem ‘comum’. Essa análise se confirma quando o trecho acima responde ao conteúdo das provas com uma série de informações técnicas relacionadas à organização das provas. O tema das matrizes de referência é abordado de maneira constante durante o texto, esmiuçando o que são os descritores e demais especificidades das matrizes²⁹, que tratam especificamente dos conteúdos avaliados nos estudantes. Bakhtin (2003, p. 297-8) ampara a análise acima:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc.

²⁹ Este estudo não se propõe analisar as Matrizes de Referência das avaliações em larga escala, porém, para que o leitor conheça o material, disponibilizo-o em anexo (ANEXO 3).

A definição do espaço que o enunciado ocupa é reafirmada no menu do gestor:

Quadro 12. Menu do gestor



Menu do Gestor
Apresentação
Objetivos das avaliações
As avaliações e o Ideb
O Ideb
Compromisso Todos Pela Educação
Plano de Desenvolvimento da Educação
Censo Escolar
Escalas da Prova Brasil e Saeb
Matrizes de referência

Fonte: Inep (2011), em: www.inep.gov.br

As estratégias discursivas se modificam e o menu do gestor apresenta-se denso, com um conjunto de informações que apresentam a avaliação e explicitam ao gestor quais os objetivos da avaliação, bem como a relação entre as avaliações do Ideb e os discursos de autoridade hierárquica que fundamentam a avaliação: Compromisso Todos Pela Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação. Nota-se que para o professor – na análise anterior – o discurso de autoridade hierárquica se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas matrizes de referência. O gênero primário deixa de existir para esse profissional.

O gestor tem para si a tarefa de conhecer os mecanismos legais de organização das avaliações e, mais ainda, uma tarefa:

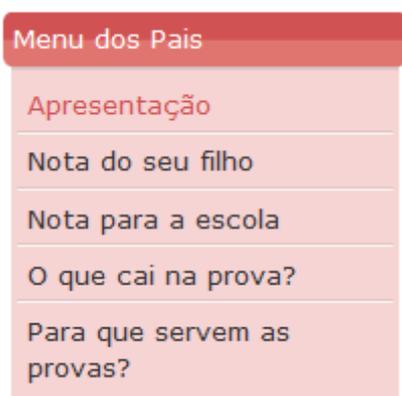
[...] As médias de desempenho na Aneb e Anresc (Prova Brasil) subsidiam o cálculo do Ideb e, a partir dele e das demais informações apuradas nas provas, o MEC e as secretarias de Educação definem ações voltadas para a correção de distorções e direcionam seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele.

O diretor também deve ficar atento à média de sua escola. Ao conhecer o desempenho de sua escola – com possibilidade de compará-lo a outras similares - ele terá condições de saber como realmente está sua situação em relação às demais e iniciar um movimento de trocas de boas práticas com vistas a melhorar o desempenho. (Inep, 2011)

No último parágrafo o diretor – em verbo com valor imperativo – ‘deve’ ficar atento à média da sua escola, com a finalidade de melhorar o desempenho dos estudantes. O pronome possessivo ‘sua’ para referência à instituição em que o gestor trabalha agrega mais que posse e relação profissional. O sentido do texto imprime ao diretor a ideia de responsabilidade. A tarefa desse profissional é, então, a de garantir o bom desempenho dos estudantes nas avaliações.

Essa perspectiva é reforçada no menu dos pais:

Quadro 13. Menu dos pais



Fonte: Inep (2011), em: www.inep.gov.br

O menu dos pais é organizado em gêneros primários e tem caráter imediatista, em uma progressão que apresenta a avaliação, a nota do estudante - esclarecendo que não há nota individual -, a nota da escola - deixando evidente a responsabilidade coletiva -, o conteúdo da prova – que difere do que é apresentado ao professor ao indicar que o conteúdo é baseado em tudo o que a criança aprende na escola e, por fim, a utilidade das provas – de avaliação da escola.

O conteúdo dos itens do menu remete, também, aos gêneros primários:

Apresentação aos Pais

Prova Brasil e Saeb são duas avaliações criadas para mostrar como está a educação em nosso País. E o melhor jeito para fazer isso é aplicar uma prova aos estudantes e saber o quanto eles estão aprendendo.

Estudantes de escolas públicas urbanas da 5º e da 9º anos fizeram a Prova Brasil. Além desses, alguns estudantes dessas mesmas séries de escolas particulares, alguns de 3º ano do ensino médio e alunos matriculados em escolas rurais fizeram o Saeb.

As notas dessas provas não entram no boletim escolar do seu filho. Isso porque a Prova Brasil e o Saeb não foram feitos para avaliar o aluno. A Prova Brasil visa a avaliar a escola e a qualidade da educação no município. Já o foco do Saeb são os sistemas educacionais como: rede estadual, escolas privadas e escolas públicas.

Mas mesmo não contribuindo para a nota, é muito importante que os estudantes participem. Porque se os professores, diretores, prefeitos e Ministério da Educação não souberem como está o aprendizado da garotada, não têm como ajudar a melhorar.

A prova é aplicada na própria sala de aula. É fundamental que seu filho esteja presente e também é muito importante que ele responda às questões com dedicação. Ou seja, que ele 'leve a sério'. Explique a ele que, com a Prova Brasil e com o Saeb, ele vai ganhar coisa mais importante que pontos no boletim: vai contribuir para a melhoria da educação. E vai ser beneficiado diretamente com isso.

Educação não é tarefa só do professor. Todos nós temos que nos unir nesse esforço pois só com educação de qualidade o Brasil terá condições de oferecer melhores condições de vida a todos nós.

Cada um faz sua parte. Nesse momento, sua parte é estimular seu filho a fazer essa prova bem feita. (Inep, 2011)

O diálogo com os pais se faz em uma quase 'conversa' sobre a Prova Brasil, utilizando recursos primários para indicar a importância da dedicação à avaliação que será aplicada e 'esclarecendo' que a avaliada é a escola e não a criança.

Mas o que diferencia a Prova Brasil das demais? Por que é a única que possui menu para pais, gestores e professores?

As respostas a essas questões se configuram em um contexto no qual os resultados das avaliações em larga escala induzem a criação de medidas e mecanismos que visam à melhoria do desempenho dos estudantes e isso não pode ser considerado uma melhoria da qualidade da educação.

A política de avaliação e a política de gestão são complementares, ao mesmo tempo em que se verificam elementos contraditórios em sua constituição: indicador de

qualidade/indicador de desempenho; gestão democrática/gestão gerencialista; autonomia/responsabilização.

Apesar dos contextos em que as avaliações se inserem, a Prova Brasil toma o espaço das demais, seja pelo seu tempo histórico, seja pela sua finalidade. Nesse entremeio, a Provinha Brasil se perde dentro de tantas enunciações e acaba por ser vista com menos impacto:

11. Qual a diferença entre Provinha Brasil, Saeb, Prova Brasil e Ana?

As principais diferenças entre a Provinha Brasil, a Prova Brasil, a ANA e o Saeb relacionam-se ao tipo de informações produzidas e ao objetivo de cada uma delas.

A Provinha Brasil fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola. Os resultados do Saeb e da Prova Brasil, embora sejam muito úteis a professores e gestores, permitem informações mais amplas no âmbito do sistema educacional do País, dos estados, dos municípios e das escolas. Reforça-se, assim, a ideia de que esta atual proposta seja uma avaliação diagnóstica – um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias.

O Saeb, a Prova Brasil e a ANA são avaliações externas, ou seja, existe sempre um aplicador externo à rede e aos alunos que participam do processo de avaliação, sendo o Inep o responsável pela aplicação. No caso da Provinha Brasil, o aplicador não é necessariamente externo, já que a própria rede tem a opção de aplicar os instrumentos com seus próprios professores, cabendo ao Inep a responsabilidade de elaboração e de montagem dos instrumentos.

Na Prova Brasil, no Saeb e na ANA, o processamento, as análises, a interpretação e a divulgação dos resultados são de responsabilidade do Inep. Em função da utilização de metodologias e técnicas estatísticas complexas, os resultados de apuração e divulgação não são imediatos. Na Provinha Brasil, o processamento e a interpretação dos resultados podem ser feitos pelas próprias redes, pois sua metodologia de aplicação permite uma leitura e interpretação imediata dos resultados por parte dos professores e gestores das redes. (Inep, 2011)

O gestor, nesse contexto, delinea sua função a partir do que lhe foi atribuído: o bom desempenho de estudantes na Prova Brasil. E, como abordarei no capítulo seguinte deste texto, acaba tendo o bom desempenho da ‘sua’ escola como meta.

Se a aprendizagem dos alunos realmente fosse o item mais importante nas avaliações, a Provinha Brasil deveria compor as publicações sobre avaliações destinadas aos gestores na revista Nova Escola Gestão Escolar. Mediante as análises tecidas até o momento, as publicações responsabilizam o gestor pelo bom desempenho na(s) avaliação(ões) em larga escala. Surgirá um novo perfil de gestor?

Passo à construção de uma resposta a essa questão.

**ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E MATERIALIZAÇÃO IDEOLÓGICA:
DELIMITAÇÃO DA FUNÇÃO DO GESTOR NA REVISTA NOVA ESCOLA
GESTÃO ESCOLAR**

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso por formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 1998, p. 86)

A última parte deste texto está dividida em duas seções. Na primeira, discuto concepções sobre a gestão escolar nas políticas educacionais, utilizando, para isso, a legislação e os documentos que norteiam a educação brasileira: Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Plano Nacional de Educação (2001-2010), Documento Todos Pela Educação (2007) e Plano de Ações Articuladas (2007). Tomamos como referência, também, as análises já realizadas na área, com ênfase a partir da década de 1990. A necessidade dessa abordagem se justifica pelo objeto de estudo, que relaciona gestor, avaliações em larga escala e o perfil delineado pela publicação Nova Escola Gestão Escolar. A transição de conceituações sobre o que significa ser gestor retoma, novamente, a categoria de análise do contexto sócio-histórico de Bakhtin (1992; 2003). Além disso, traz elementos para a construção das análises dialógicas da revista Nova Escola Gestão Escolar, realizada na segunda seção.

Para as análises, foram consideradas reportagens ou entrevistas e todos os recursos da linguagem, representados pelas estratégias discursivas e a alternância entre os gêneros primários e secundários, dependendo da maneira como se deseja construir o perfil de um bom gestor.

4.1 O gestor e suas funções: de burocrata a executor

Há um consenso nas pesquisas sobre políticas educacionais de que o marco importante a ser considerado é a década de 1990, como já foi afirmado em outros capítulos desta tese. Em consonância, as proposições relacionadas à gestão escolar também ganham força nessa década por estarem diretamente relacionadas a novos princípios de gestão da educação e à maior eficiência do Estado.

As pesquisas produzidas especificamente ao longo do período delimitado analisam o embate entre duas posições contraditórias de gestão escolar, sendo uma a administração gerencial e outra, a gestão democrática.

Maia (2008) traz diferentes significados para os termos administração e gestão na década de 1990 encontrados nos artigos da revista da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Segundo a autora, o conceito de administração geralmente abordado nos artigos remete ao individualismo, à centralização de decisões, às formas antidemocráticas de trabalho, enquanto gestão diz respeito à participação, à coletividade e à descentralização das ações no sistema educacional e nas escolas. Nesse sentido, com a defesa da compreensão de gestão escolar enquanto concepção democrática, mais se intensificaram os anseios pela prática participativa nas decisões *in loco*, principalmente, com os determinantes legais que coadunavam com uma gestão democrática em todos os setores do Estado.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) responsabilizou a administração pública burocrática pela ineficiência do Estado e, portanto, procurou criar condições para a (re)elaboração da administração pública com base em princípios racionais e modernos.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado.

É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 7)

Nesse excerto, há clareza no sentido que é dado à nova administração pública quando se afirma que é gerencial porque está voltada ao controle dos resultados e aos conceitos de eficiência. As estratégias para alcançar os resultados esperados se baseiam na definição dos objetivos, para a garantia de autonomia do administrador e para o controle/cobrança dos resultados.

Na administração pública gerencial a estratégia volta-se (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados. Adicionalmente, pratica-se a competição administrada no interior do próprio Estado, quando há a possibilidade de estabelecer concorrência entre unidades internas. No plano da estrutura organizacional, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos tornam-se essenciais. Em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins). (BRASIL, 1995, p. 16)

Esta pesquisa considera que a educação está inserida num contexto econômico e político que a determina. Sendo assim, as concepções sobre gestão escolar se incluem neste contexto, reproduzindo as estratégias de gestão pública, privilegiando as racionalidades técnica e econômica. Dessa maneira, considero que a prática da gestão na educação deve ser organizada como meio político e administrativo, de forma a garantir que sejam cumpridos os objetivos sociais e culturais da educação, embora esta prática ainda seja norteadas por princípios gerenciais que têm como objetivo assegurar que sejam avaliados os resultados a fim de acompanhar e (re)elaborar as estratégias para a obtenção dos índices de qualidade estabelecidos.

As mudanças de concepções de gestão escolar estão localizadas na estrutura político-social, por meio da legislação que estabeleceu os incentivos e introduziu a avaliação em larga escala como instrumento de regulação do Estado. Coelho (2008) afirma a importância da reflexão sobre as implicações da centralidade da avaliação na gestão escolar educacional e escolar:

A avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado-avaliador” no Brasil, com uma história de mais de vinte anos. Há, portanto, necessidade e relevância de uma reflexão sobre a relação entre a centralidade que a avaliação da educação básica tem recebido na política pública e as tendências na construção científica de seus processos e resultados bem como sobre suas implicações na gestão escolar e no trabalho dos profissionais da escola. (COELHO, 2008, p. 231)

A constatação de que a gestão educacional e a avaliação em larga escala estão relacionadas se evidencia na centralidade em que a segunda é colocada. É a partir do tratamento dado aos resultados da avaliação em larga escala que são analisadas a formulação de políticas educacionais no âmbito federal e, conseqüentemente, a sua implementação nos âmbitos federal, municipal e *in loco*, na própria escola.

A introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social. [...] A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social (FREITAS, 2005, p. 9).

A avaliação em larga escala implementada como prestação de contas (*accountability*), a partir da mudança de concepção de gestão, acaba se configurando como um mecanismo para detectar problemas e responsabilizar os gestores educacional e escolar.

[...]esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local como ao nível nacional. Neste sentido [...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestinonária ou gerencialista no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2005, p. 49).

Segundo Ball (2002, p. 4), "aparentemente, os elementos chave do 'pacote' da reforma da educação - e isto aplica-se com igual vigor e importância a escolas, colégios e universidades - são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade³⁰." Na reforma, a estrutura conceitual política criada pelos documentos e pela legislação que a norteiam gera uma mudança que estabelece a infraestrutura e os incentivos na forma de mercado, com financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas com a performance. A disseminação do gerencialismo, somada à imposição da performatividade, leva a formas de organização das instituições que se aproximam dos modos de regulação e controle predominantes nas empresas. (BALL, 1997)

O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. [...] O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. [...] O gerenciamento busca inculcar performatividade na alma do trabalhador. (BALL, 2005, p. 544-545)

Dessa maneira, a gestão gerencialista aliada à avaliação em larga escala que visa à performatividade são os mecanismos criados pelo Estado como forma de mensurar a qualidade da educação, controlar os resultados da implementação de políticas educacionais e responsabilizar os "culpados".

A gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma "força transformadora". Ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora. (BALL, 2001, p. 108)

³⁰ "A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meio de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou de organizações) servem de medida de produtividade e rendimento ou moedas de "qualidade" ou ainda "momentos" de produção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação" (BALL, 2002, p. 4) "A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar". (BALL, 2005, p. 544)

A inserção de elementos de quase mercado na política educacional e na gestão escolar transforma a educação em negócio, dando ênfase aos resultados e transferindo a responsabilidade para a esfera local. Ao mesmo tempo em que se verifica a transferência de recursos e investimentos aos municípios e às escolas - o que caracteriza uma certa autonomia - por meio de planos que incorporam as ações das proposições políticas, verificamos, em contrapartida, o controle mais efetivo dos resultados e, conseqüentemente, a responsabilização da gestão local.

De acordo com esse conceito mais abrangente de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado). [...] Por ora, é importante destacar que a noção de administração do senso comum, deixando de captar o que há de administrativo no processo pedagógico (ao limitar a administração às normas e procedimentos relativos à organização e funcionamento da escola), acaba por valorizar aquele que é o responsável direto pelo controle das pessoas que devem cumprir essas normas e realizar esses procedimentos: o diretor escolar (PARO, 2010, p. 765)

Paro (2010) traz a reflexão de que a administração (ou a gestão) não deve ser reduzida aos procedimentos de organização e funcionamento da escola ou ao controle das pessoas que ali trabalham, mas sim, deve abranger o processo ensino-aprendizagem, como forma de gerir as atividades pedagógicas. A separação entre gestão e atividades pedagógicas fragmenta os processos e as relações, enfatizando, ainda mais, as questões gerencialistas da gestão em detrimento das características democráticas.

Ao se fortalecer essa dicotomia na escola, evidenciando a divisão entre gestão e atividade pedagógica, intensifica-se a incorporação de mecanismos empresariais. Mais uma vez enfatizamos, a partir do excerto de Paro (2010) que, apesar dos esforços de democratizar a escola e a gestão - verificados por meio das redações dos documentos oficiais e legislação - ainda permanecem as características de uma gestão pautada na qualidade total, enfatizando a formação do gestor para a liderança, controle, responsabilização, alcance de metas:

A intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar. Assim, apesar de importantes medidas ad hoc, levadas a efeito nas últimas décadas com o intuito de democratizar a escola e sua direção (eleição de diretores, conselhos de escola etc.), a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente pautando-se no mundo dos negócios, com medidas como a “qualidade total” ou como a formação de gestores – capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado (PARO, 2010, p. 774)

Em um momento em que são priorizadas as atividades de gestão, como forma de garantir o controle dos resultados, verifica-se a implementação de uma série de medidas, como a prestação de contas sobre os recursos utilizados e a avaliação em larga escala dos resultados. A qualidade final, reduzida ao produto do desempenho dos estudantes, passou a ser objeto de discussão, e os processos pedagógicos ficaram em segundo plano. Souza e Oliveira (2003, p. 874-875) definem como marco geral das reformas educacionais recentes a descentralização e afirmam que “de um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a ‘otimizar’ o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo”. Democracia e autonomia foram (re)significadas) e passaram a ter um novo sentido para o Estado, não correspondendo, de fato, às reais concepções das palavras.

Quando se focaliza a gestão local, enfatiza-se a organização da escola, ao mesmo tempo em que ela se distancia do contexto sócio-político mais amplo no qual está inserida, provocando a competitividade nos resultados de desempenho das avaliações em larga escala. Cada escola elabora seu plano, destacando suas fragilidades e necessidades no que tange ao investimento de recursos ou à organização da gestão, e também enfatiza as metas que pretende alcançar a partir dos investimentos implantados. Esse "contrato" estabelecido entre escola, município e União põe em prática novos mecanismos de controle e vigilância a partir da cobrança dos resultados previamente definidos por meio do diagnóstico e a partir dos objetivos e metas estabelecidos pelos próprios envolvidos no processo de elaboração do plano da escola.

Além do PDE-Escola, o qual foi implementado por meio do Fundescola - assim como já apresentado anteriormente - outro instrumento de gestão de política implementado foi o Plano de Ações Articuladas, com a finalidade de disponibilizar para os estados, municípios e Distrito Federal os instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas educacionais, com ênfase na melhoria da qualidade da Educação Básica. Também com elementos de gestão democrática, o PAR seria um plano executor do Plano de Metas, com apresentação do diagnóstico das escolas e, por conseguinte, a definição de objetivos e metas alcançáveis. Por meio da análise dos indicadores do Ideb, o MEC oferece apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes em relação à qualidade do ensino. No próprio sítio do MEC, o PAR é definido como um "instrumento da modernização da gestão escolar", a partir do qual o cumprimento de tarefas e metas seja realizado de maneira eficiente, "profissionalizando" a gestão educacional nas esferas pedagógica, financeira e de recursos humanos.

Uma dimensão enfatizada no PAR é a autonomia na definição das metas e na definição dos gastos dos recursos financeiros - uma maneira de atrelar a descentralização à autonomia - mesmo que seja caracterizada como uma autonomia controlada, já que há prestação de contas no sentido financeiro e de desempenho. Com a intenção de expandir o PAR a cada escola, verifica-se a necessidade de o MEC construir um instrumento de gestão e financiamento para cada escola pública, com base no produto da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 2005 - o Custo Aluno Qualidade Inicial(CAQi).

Nessa perspectiva, o PAR se configura como um sistema de *accountability*, intensificando não só a importância atribuída aos resultados de desempenho dos estudantes, mas também a necessidade de monitoramento da educação que, em parceria com o Ideb, provoca uma mudança radical nos critérios a serem empregados na avaliação dos responsáveis pelos sistemas de educação e da escola.

Retomando a ênfase que foi dada à gestão educacional e escolar a partir de 2007, apresento as assertivas para a importância destinada à formação da liderança do gestor para a obtenção do êxito escolar, apontando para uma centralidade da gestão escolar na configuração das políticas públicas.

Dentre as medidas estabelecidas no âmbito do governo federal a partir de 2007 e que incidem no novo modelo de gestão implementado está o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, o qual surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade da educação,

baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino. O programa tem a finalidade de qualificar os gestores das escolas de educação básica, a partir de cursos de formação a distância oferecidos por universidades públicas.

Em relação aos objetivos do programa, é enfatizada a contribuição com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática, muito embora se espere como resultado dessa iniciativa a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos. Outros programas de apoio à gestão educacional e escolar são: PRADIME³¹ - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, a Escola de Gestores da Educação Básica³², o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares³³ e o Pro-Conselho - Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação³⁴.

As medidas empreendidas a partir de 1990, mais especificamente, a partir de 2007, as quais priorizam o desenvolvimento econômico do país, permitem-nos apontar como assertiva um marco para mudanças na configuração da gestão escolar e, portanto, no perfil do gestor escolar. Há uma requalificação das funções da gestão escolar que, embora nos documentos oficiais e legais sejam referenciadas com propósitos democráticos, principalmente por meio de diversos programas que priorizam a participação da comunidade nas decisões do âmbito

³¹ "O Pradime é uma parceria do Ministério da Educação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais – UNDIME, criada com o objetivo de fortalecer e apoiar os dirigentes da educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Desta maneira, ele procura contribuir para o avanço em relação às metas e aos compromissos do Plano Nacional de Educação – PNE – e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE." (BRASIL, 2013)

³² "O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação à distância. A formação é feita por uma rede de universidades públicas parceiras do MEC." (BRASIL, 2013)

³³ O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem por objetivo fomentar a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, por meio da elaboração de material didático específico e formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática. (BRASIL, 2013)

³⁴ O Pró-Conselho tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação. O programa estimula a criação de novos conselhos municipais de educação, o fortalecimento dos existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, dentre outras ações. (BRASIL, 2013)

escolar, o que percebemos é que as funções da gestão escolar se reconfiguram na medida em que os índices relacionados ao desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala são divulgados.

Nesse contexto sócio-histórico cabe, neste capítulo, analisar o objeto de estudos desta tese: o discurso sobre as avaliações externas e o perfil de gestor que o Inep e a revista Nova Escola Gestão Escolar constroem a partir daquele contexto a fim de que sejam corroboradas as assertivas que indicam o marco dessas mudanças, principalmente, a partir do momento em que há a divisão das dimensões escolares na revista citada acima: atividades pedagógicas e atividades de gestão.

4.2. Um novo gestor: compromisso e responsabilidade ao olhar da Nova Escola Gestão Escolar

A delimitação do objeto desta pesquisa se deu em função de dois fatos. O primeiro tem relação com a temática envolvida na revista – gestão – e o segundo trata da disseminação dessa publicação entre os profissionais da educação.

Conforme análises mais genéricas acerca da revista Nova Escola Gestão Escolar no Capítulo 1 desta tese, nota-se que o público (o gestor) é marcado pela palavra ‘responsabilidade’. Os trechos analisados na parte mencionada remetem a um gestor que é responsável dentro de um determinado contexto sócio-histórico, que me arrisco a denominar de ‘era das avaliações externas’. Os chamamentos feitos aos gestores se intensificam e ganham autoridade hierárquica quando a polifonia – novamente – faz mediação entre o que se legitimou das avaliações em larga escala e o modo como as estratégias discursivas tramam teias de significados e dão sentido a um verdadeiro compromisso do gestor com o resultado das avaliações ou, melhor, a avaliação.

Afirmo ‘a avaliação’ porque chego à tese em si: nas análises, a revista Nova Escola Gestão Escolar remete seu discurso à Prova Brasil. Mais de 97% dos conteúdos publicados sobre as avaliações externas dizem respeito à Prova Brasil. As demais publicações servem à ANA e ao Pisa. A Provinha Brasil não compõe o rol de compromissos do gestor e remete,

curiosamente, à **distinção entre ensino e gerenciamento**, ou, de um modo mais analista – ou pessimista – a maior relevância dada a uma avaliação que gera índices e o esquecimento daquela que não o faz.

Para estabelecer relações entre as afirmações desta tese, busquei, além da revista em meio impresso, a versão no sítio. Essa possibilidade tornou ainda mais polifônicos e contraditórios os discursos. Além disso, a versão *on-line* da revista deixa mais explícito o foco da publicação, pois o tema da avaliação em larga escala tem três ‘chamadas’ em lugares distintos e estratégicos da página da revista. As duas primeiras são visualizadas quando o leitor acessa a página inicial, pois essas chamadas para a temática se localizam no centro da página, e o recurso audiovisual é destacado entre as produções oferecidas aos gestores:

Quadro 14. Vídeos e animações: avaliações externas

 **Vídeos e animações**



Confira a íntegra do bate-papo sobre os Planos Municipais e Estaduais de Educação



Telma Weisz



Avaliações externas

O PAPEL FICOU PEQUENO PARA TANTO CONTEÚDO.

 **Aqui tem mais vídeos e animações!**

Fonte: GESTÃO (2015). Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/>

A seguir, em destaque, há uma chamada para a temática com maior amplitude de informações, que indica uma série de materiais disponibilizados:

Quadro 15. Tema em destaque

Tema em destaque

**OPAPEL
FICOU
PEQUENO
PARA
TANTO
CONTEUDO.**

Acesse
NOVA ESCOLA CLUBE
e vá além da revista.
GRÁTIS ATÉ
31.10.2015.

COMECE AGORA



Aqui tem outros grandes temas!



Planejamento



Finanças



Políticas Públicas



PPP

Avaliações externas

Artigo sobre a nova edição do Pisa, vídeos sobre o Ideb e sugestões para usar bem o resultado das provas

 **Testes**

Fonte: GESTÃO (2015). Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/>

A chamada apresenta o indicativo de uma diversidade de materiais disponibilizados e, também, o objetivo que se propõe: ‘para usar bem o resultado das provas’. O gênero primário é predominante neste escrito, pois o termo ‘usar bem’ poderia ser ‘dito’ com termos: analisar, refletir sobre, compreender. Porém, o sentido utilitário é dado ao leitor, o que reflete o contexto sócio-histórico: os gestores têm que saber usar os resultados das avaliações externas para obter melhor desempenho e, assim, garantir as médias nacionais – e internacionais – exigidas nas avaliações. Além desse aspecto, a polifonia se faz presente no enunciado, tendo em vista que o sítio do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira) traz o indicativo de uso de resultados das avaliações pelo gestor, conforme discutido no Capítulo 3 deste texto e apresentado no quadro abaixo:

Quadro 16. Apresentação do gestor

INEP
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Twitter RSS A+ aumentar fonte A- diminuir fonte

INEP > Saeb > Aneb e Anresc (Prova Brasil) > Menu do Gestor > Apresentação

Apresentação Gestor

A Aneb e Anresc (Prova Brasil) são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criados para auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais.

Avaliam o que os alunos sabem em termos de habilidades e competências, e não simplesmente de conteúdo. Ambas são aplicadas a cada dois anos a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (caso da Anresc - Prova Brasil) e também 3º ano do Ensino Médio (no caso do Saeb).

A participação é voluntária, entretanto, é importante às escolas, municípios e unidades da Federação participarem das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado, e, conseqüentemente, participar dos programas baseados nas metas previstas pelo Compromisso Todos pela Educação do MEC.

As médias de desempenho na Aneb e Anresc (Prova Brasil) subsidiam o cálculo do Ideb e, a partir dele e das demais informações apuradas nas provas, o MEC e as secretarias de Educação definem ações voltadas para a correção de distorções e direcionam seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele.

O diretor também deve ficar atento à média de sua escola. Ao conhecer o desempenho de sua escola – com possibilidade de compará-lo a outras similares - ele terá condições de saber como realmente está sua situação em relação às demais e iniciar um movimento de trocas de boas práticas com vistas a melhorar o desempenho.

Fonte: INEP (2011), em: www.inep.gov.br

Ao enunciar "iniciar um movimento de trocas de boas práticas", o sítio do Inep corrobora a necessidade de o gestor organizar estratégias para alcançar um bom desempenho de sua escola, assim como comparar os resultados e lançar mão de estratégias de outros colegas com vistas à melhoria do desempenho da escola. Os discursos presentes nas vozes oficiais do governo constituem outros discursos que dialogam e dão uma certa "autoridade" a eles.

A polifonia se constrói na revista Nova Escola Gestão Escolar ao remeter o escrito e o recurso midiático a um outro sítio – o do Inep – que possui a autoridade hierárquica do discurso e, assim, reafirma os compromissos que a revista emite nos enunciados que apresenta aos seus leitores. Nota-se essa afirmativa na facilidade do recurso midiático como ferramenta de discurso, pois no sítio da revista Gestão Escolar, com um clique na chamada para as avaliações externas, o leitor tem uma lista de temas abordados sobre o assunto:

Quadro 17. Avaliação externa

Avaliação Externa

Aprenda a interpretar o resultado dos exames e a refletir sobre a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem em sua escola

Compartilhe                                                  

revista Nova Escola Gestão Escolar. A perspectiva de um manual de instruções se faz presente de forma sutil e indireta, sem indicar o sujeito ativo no processo.

Ainda analisando esse trecho curto, porém - conforme afirma Bakhtin (1992) - prenhe de sentidos, há uma relação de subordinação. Essa relação se dá tanto em função de quem ensina e quem aprende, quanto em função de relevância: primeiro se interpretam os resultados das avaliações para, depois, refletir sobre a qualidade das práticas de ensino em uma instituição. Novamente a sutileza e o modo indireto constituem sentidos. Essa estratégia discursiva se finda com a expressão ‘em sua escola’, chamando o gestor para a responsabilidade. O pronome possessivo ‘sua’ remete a uma posse, a uma escola que lhe pertence. E este sentimento de pertencimento o ‘leva’ à *accountability*.

Após a chamada feita aos leitores, a lista que segue apresentada no sítio da revista possui vinte chamadas para o tema. Essa lista organiza os discursos de acordo com alguns padrões dialógicos, pois, de um ponto de vista geral, é possível perceber cinco marcas linguístico-discursivas:

- a) regularidade discursiva: em todas as reportagens a ideia de ‘dever’ do gestor quanto às avaliações externas se consolida;
- b) uso do gênero secundário como estratégia discursiva que aponta a importância do gestor mediante as avaliações;
- c) a polifonia, marcada pela autoridade hierárquica do discurso, ou, nomes citados para enunciar o que são e qual a importância das avaliações em larga escala;
- d) contexto sócio-histórico, com a predominância de duas avaliações como foco das reportagens – Prova Brasil e Pisa;
- e) uso do gênero primário quando há uma interrogativa, que apresenta um sentido de ‘intimação’ ao gestor.

Essas marcas linguístico-discursivas estão abaixo analisadas e organizadas de modo que, na primeira coluna, há a chamada principal para a reportagem ou entrevista (título); na segunda coluna, as informações secundárias (subtítulo) e, na terceira, quais marcas linguístico-discursivas estão presentes. As análises estão representadas por letras de *a* a *e*, correspondentes a cada uma das cinco marcas classificadas:

Quadro 18. Reportagens e entrevistas sobre o tema avaliações externas

Gênero do discurso principal	Gênero do discurso secundário	Marcas linguístico-discursivas
Uma nova edição do Pisa <i>(b)</i> no Brasil: o que ela vai nos apontar? <i>(e)</i>	Palavra de especialista <i>(c)</i> : Maria do Carmo Brant fala sobre a nova edição do Pisa <i>(b)</i> no Brasil.	Contexto sócio-histórico <i>(b)</i> Polifonia <i>(c)</i> Gênero primário <i>(e)</i>
Dúvidas sobre o Ideb <i>(b)</i>	Kaléu Caminha <i>(c)</i> , coordenador do portal	Polifonia <i>(c)</i>
O que sua escola tem a ver <i>(e)</i> com o Pisa <i>(b)</i> ?	Análise <i>(a)</i> o desempenho dos alunos, identifique <i>(a)</i> os pontos críticos e invista <i>(a)</i> na formação de professores.	Regularidade discursiva <i>(a)</i> Gênero primário <i>(e)</i>
Beatriz Rey <i>(c)</i> : "É preciso colaboração, e não competição, para garantir o direito à aprendizagem." <i>(b)</i>	Entrevista com Beatriz Rey <i>(c)</i> , da Universidade da Carolina do Norte, sobre transparência nas avaliações	Gênero secundário <i>(b)</i> Polifonia <i>(c)</i>
Tire <i>(a)</i> as dúvidas sobre avaliações externas.	Prova Brasil <i>(b)</i> , Aneb e ANA. Entenda o que são essas avaliações e confira <i>(a)</i> como se organizar para receber os aplicadores.	Regularidade discursiva <i>(a)</i> Gênero secundário <i>(b)</i>
Prova Brasil <i>(d)</i> 2013 - O que você precisa saber! <i>(b)</i>	Entenda os objetivos e fique por dentro das novidades do exame que integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). <i>(c)</i>	Gênero secundário <i>(b)</i> Polifonia <i>(c)</i> Contexto sócio-histórico <i>(d)</i>
Exclusivo: Prova Brasil <i>(b)</i> 2013 terá ciências naturais e humanas.	Mas, a dois meses da aplicação da prova, o Inep <i>(c)</i> ainda não divulgou as matrizes de referência dos	Polifonia <i>(c)</i>

	conteúdos.	
Chico Soares: "É preciso contextualizar os resultados das avaliações". (c)	Para o pesquisador (c), as notas dos exames devem chegar em linguagem acessível.	Polifonia (c)
Para pesquisador (c), é preciso melhorar a qualidade do Enem.	Nilson José Machado (c), da USP, diz que a prova é conteudista, repete questões e contextualiza-as em excesso.	Polifonia (c)
Qualidade na gestão ganha certificação	Reportagem sobre escola do Amazonas que acabou com a evasão e a reprovação por meio da implantação do ISO 9001 (c)	Polifonia (c)
7 Ações para aproveitar bem a Prova Brasil (b)	Saiba como organizar a aplicação da avaliação, orientar alunos e professores, e usar os resultados a favor da aprendizagem.	Gênero secundário (b)
Como preparar a escola (a) para a Prova Brasil (b)	Reportagem aponta como os gestores podem aproveitar a Prova Brasil e as diferenças entre essa avaliação e o Saeb (a).	Regularidade discursiva (a) Gênero secundário (b)
Como a nota da Prova Brasil (b) é divulgada?	Reportagem sobre a divulgação da nota da Prova Brasil (b)	Gênero secundário (b)
Para que servem os resultados das avaliações? (e)	Artigo de Terezinha Rios (c) sobre a interpretação dos resultados das avaliações externas	Polifonia (c) Gênero primário (e)
Treinar os alunos para ir bem nas avaliações	Reportagem sobre o equívoco que algumas escolas cometem	Regularidade discursiva (a)

externas <i>(a)</i>	ao treinar os alunos antes de avaliações como a Prova Brasil. <i>(a)</i>	
Esses dados valem ouro <i>(e)</i>	Reportagem sobre os dados <i>(c)</i> de desempenho das escolas	Polifonia <i>(c)</i> Gênero primário <i>(e)</i>
Prova Brasil <i>(b)</i> : sua escola está preparada? <i>(e)</i>	Reportagem sobre a Prova Brasil <i>(b)</i>	Contexto sócio-histórico <i>(b)</i> Gênero primário <i>(e)</i>
Ideb <i>(b)</i> da minoria	Reportagem sobre o Ideb <i>(b)</i> de municípios que têm a maioria das escolas na zona rural	Contexto sócio-histórico <i>(b)</i>
O valor das provas <i>(a)</i>	Reportagem fala da importância das avaliações <i>(a)</i> na construção da política de Educação <i>(b)</i>	Regularidade discursiva <i>(a)</i> Contexto sócio-histórico <i>(b)</i>

Fonte: elaborada pela autora deste texto

A tessitura dos enunciados cria um contexto ao leitor que transforma a avaliação em larga escala, além de importante mensurador de desempenho, em algo que é parte da própria carreira do gestor, que necessita ser entendida dada a sua relevância para um bom desempenho dos estudantes.

O recurso das estratégias discursivas é utilizado, ainda, quando comparadas as ‘chamadas’ para as reportagens no meio impresso e no meio digital, pois a revista utiliza diferentes ‘chamadas’ para a mesma reportagem. Esse é um detalhe que foi possível notar somente após exaustiva análise do objeto de estudos, pois sendo o conteúdo o mesmo, não haveria – aparentemente – necessidades de mudança nas ‘chamadas’ para as reportagens ou entrevistas. E mais ainda, as análises apontaram que enquanto se possa imaginar a internet um meio de comunicação mais informal, a publicação faz o caminho inverso, pois os enunciados do meio impresso da revista trazem chamadas para as reportagens com base no discurso

primário e, na internet, o gênero é secundário. A estratégia discursiva se inverte e acaba por demonstrar que a polifonia se engendra mais uma vez na construção de enunciados por vezes contraditórios.

Na tabela abaixo trago as análises das chamadas no meio digital (à esquerda) e no meio impresso (à direita):

Quadro 19. Comparativo de enunciados em meio digital e impresso

Enunciado no meio digital	Enunciado no meio impresso
O que sua escola <u>tem a ver com o Pisa?</u>	E sua escola <u>com isso?</u>
Tire as dúvidas sobre <u>avaliações externas</u>	Tire as dúvidas para o <u>mês de provas</u>
Chico Soares: "É preciso <u>contextualizar os resultados</u> das avaliações"	Por <u>resultados mais úteis</u>
Como <u>preparar a escola para</u> a Prova Brasil	7 ações para <u>aproveitar bem a Prova Brasil</u>
<u>Para que servem os resultados</u> das avaliações?	<u>Que qualidade</u> é essa?
<u>Assim não dá!</u> Treinar os alunos para ir bem nas avaliações externas	<u>Pensar só na nota</u>

Fonte: elaborada pela autora deste texto, com base em Nova Escola Gestão Escolar (2015)

Os trechos destacados se alternam entre discursos primários e secundários e, mesmo que os trechos do meio digital sejam primários, parecem ‘menos’ que aqueles pertencentes ao meio impresso. As expressões utilizadas no meio impresso denotam um sentido utilitarista para o leitor, remetendo a uma dimensão de pergunta e resposta, ou de resolução prática de um determinado problema.

As chamadas para as reportagens, em meio impresso ou digital, apresentam um conjunto de discursos que constrói a noção do que é ser gestor e qual a sua função mediante o contexto sócio-histórico em que vive. As marcas linguístico-discursivas são marcadas, principalmente, pelos tempos verbais e os questionamentos feitos aos leitores/gestores,

variando entre orientações, definição de papéis e a legitimação das avaliações externas como meio de aprendizagem e de organização de estratégias de desempenho.

Essa afirmativa se estende ao conteúdo das reportagens veiculadas pela revista Nova Escola Gestão Escolar:

Conhecer as matrizes é importante para identificar o que será cobrado na prova e para nortear a elaboração das questões da avaliação. O Inep afirma que as questões já foram produzidas no primeiro semestre de 2013 - e que, por uma questão de sigilo, o tamanho do banco não será divulgado. As escolas receberão uma cartilha explicativa sobre a aplicação e as mudanças no exame. Porém, não será disponibilizado nenhum exemplo de questão das novas áreas. Segundo o órgão, isso ocorrerá porque "as avaliações têm como objetivo medir a eficiência dos sistemas de ensino, nestes termos não há porque realizar treinamentos com os alunos. A intenção é diagnosticar para aprimorar o processo de aprendizado". (FERNANDES, 2013, grifo nosso)

O trecho acima traz uma crítica da revista em relação à não divulgação das matrizes de referência para a prova de ciências³⁵. Há, ainda, a ideia de que é preciso ter exemplos para saber como se preparar para as provas. Nesse trecho o contexto sócio-histórico explicita a necessidade de conhecer o 'formato' das questões', para que se realize uma avaliação efetiva das aprendizagens dos estudantes. A afirmativa de que é importante conhecer as matrizes para saber o que será cobrado na prova contradiz o discurso aparente de que as avaliações devem ir além dos resultados, conforme trecho abaixo, localizado em outra reportagem:

Para além dos resultados e da ressonância deles na comunidade, vale refletir sobre o significado da qualidade que se deseja nos processos de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista da ética, um trabalho de boa qualidade é aquele que faz bem, isto é, que vai ao encontro do que é necessário para uma vida plena, para o conhecimento ampliador das potencialidades humanas e da intervenção na construção de uma sociedade igualitária e democrática. Assim, é preciso que os educadores examinem, de um lado, as exigências que se fazem às escolas e os critérios os quais se determina o que é boa qualidade; de outro, os valores que os sustentam e como eles se articulam com as necessidades concretas do contexto social. (RIOS, 2010, grifo nosso)

³⁵ Ver anexo (ANEXO 4) o livreto sobre "Inclusão de Ciências no Saeb - documento básico".

A polifonia e a validação do discurso sobre as avaliações externas se entrelaçam quando um especialista na área é chamado a ‘falar’ sobre o sentido das avaliações. Nota-se um sentido prático no trecho anterior e, posteriormente, um trecho que defende a qualidade do ensino e a ampliação das potencialidades humanas. Novamente a estratégia discursiva se faz presente: a mescla entre discursos humanizadores da educação e de discursos prático-utilitários. A contradição dá lugar à complementaridade de ideias e objetivos em uma aparente teia de sentidos positivos para o contexto sócio-histórico atual. O gestor é, reiteradamente, tratado como responsável direto pelos resultados do desempenho nas avaliações:

[...]É preciso lembrar que o objetivo de um exame não é a nota em si, mas saber o que o aluno aprendeu. Para melhorar o desempenho em qualquer teste, só existe um caminho: fazer com que aprendam de fato nas aulas regulares. O papel da equipe gestora é ajudar os professores a detectar os problemas de ensino e ajudá-los a superar as possíveis dificuldades. Os resultados dos exames só devem servir de indicadores do nível de conhecimento das crianças e de base para definir as metas de aprendizagem para cada série (se preciso, com os reajustes necessários na proposta política pedagógica). (HEIDRICH, 2010, grifo nosso)

A responsabilidade do gestor é ampliada, inclusive, para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica):

[...]Diretores de escola e secretários de Educação são responsáveis diretos para que o Ideb melhore a cada medição (os municípios, inclusive, têm metas a cumprir). Para alcançar esse objetivo, é preciso melhorar a aprendizagem dos alunos e um dos caminhos mais eficazes é capacitar os professores por meio da formação continuada. Nesse sentido, coordenadores pedagógicos precisam estudar a fundo a avaliação e elaborar programas de formação que permitam aos docentes desenvolver as competências exigidas das turmas. [...] (HEIDRICH, 2009, grifo nosso)

O impacto desse índice e o nível de responsabilização dos gestores pode ser retomado do capítulo 3 deste texto, que aprofunda o que é o Ideb e sua função de regulação e monitoramento da educação (INEP, 2011). Note-se que as análises que realizei no capítulo 3 deste texto se reafirmam. A polifonia se organiza em estratégias discursivas, remetendo os enunciados da revista aos discursos oficializados sobre as avaliações em larga escala. Para

saber o que é o Ideb é preciso ter acesso às informações no sítio do Inep, ou, buscar pistas sobre esse assunto na própria revista, que ‘dialoga’ com um gestor que, pressupõe-se, conheça as siglas, metas e índices que envolvem as avaliações em larga escala. Em diversas reportagens essa perspectiva é retomada; outras reportagens remetem a um leitor que tem conhecimento prévio sobre o assunto:

Prova e Provinha Brasil, Saeb, Pisa, Enem, Ideb... Desde o começo da década de 1990, a lista de exames e índices nacionais e internacionais para a Educação não pára de crescer. Isso sem contar provas e rankings estaduais, como o paulista Saesp e o mineiro Simave. Em meio a tantas normas de aplicação e divulgação de resultados, não é raro deixar o principal de lado: qual é, de fato, a importância das avaliações externas? Romualdo Luiz Portela de Oliveira, professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), acredita que, quando tecnicamente bem realizados, os exames são uma referência importante sobre a situação do aprendizado: "Eles permitem identificar fortalezas e debilidades, além de analisar a dinâmica do sistema em uma perspectiva histórica." [...] (ANDRADE, 2008)

Os percursos para o uso dos dados sobre as avaliações tecem a polifonia que constrói os enunciados, validando e oficializando a revista como uma espécie de porta-voz da importância das avaliações externas e, especificamente, a Prova Brasil:

Todo diretor escolar precisa se informar sobre a prova, seus objetivos e suas características. O portal do MEC disponibiliza uma breve apresentação a respeito da avaliação, as matrizes de referência do exame e modelos de exercícios. Outra boa fonte de informação é o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o histórico das avaliações externas, legislação e menus específicos para gestores, professores e pais. "É preciso analisar ainda o histórico da própria escola, avaliar a evolução dos resultados e até mesmo observar os dados obtidos por outras instituições da cidade ou região. Além disso, vale consultar livros e pesquisas que abordem temas relativos aos exames externos", sugere Maria Amabile. (LOPES, 2011, grifo nosso)

Quando essas marcas são analisadas na tessitura dos discursos – no corpo dos textos das reportagens – a polifonia e o real objetivo das publicações se fazem presentes:

Em síntese, o principal é decidir se rompemos com o status quo de nosso projeto educacional ou manteremos cada vez mais a margem dos avanços científicos e tecnológicos submetidos aos ditames dos países desenvolvidos. Além disso, precisamos ter sempre claro que o resultado da avaliação reflete o aprendizado dos meninos e das meninas que estamos formando. Portanto, é no aprimoramento do conhecimento deles - e, conseqüentemente, de sua atuação na sociedade - que precisamos nos focar, mais do que em uma nota ou índice de difícil compreensão.” (BRANT, 215)

No trecho selecionado, a autora indica claramente a relação entre desempenho em avaliações externas e a aprendizagem dos estudantes: “o resultado da avaliação reflete o aprendizado dos meninos e das meninas que estamos formando”, contradizendo ao que se propõe inicialmente a revista. Se os resultados não devem determinar as aprendizagens e, ao contrário, elas devem ser qualificadas, quais são as estratégias discursivas que implicam essa afirmativa?

O verbo na 1ª pessoa do plural (nós) plural inclui a autora do texto como sujeito de ação e, assim, elabora uma ideia de unidade – responsabilidade – coletiva pelos índices de avaliação. Não há o olhar do gestor em si, dos anseios e das problemáticas que envolvem essa avaliação. Os verbos que se constroem ao longo das reportagens estão num modo imperativo indireto, dizendo ao diretor o que ele ‘deve’ fazer:

A Prova Brasil 2013 está se aproximando. E você, gestor, deve estar informado para garantir todas as condições necessárias para que sua escola participe da avaliação. Quando será? Quem participa? Como acessar os resultados? (PASCOAL, 2013, grifo nosso)

Dever, garantir, participar e acessar. Os verbos, novamente, marcam os enunciados, em uma estratégia discursiva que incita a participação nas avaliações condicionada aos deveres do gestor em relação à garantia de efetividade da Prova Brasil. A responsabilização, aqui, não se faz com o recurso do verbo na terceira pessoa do plural. A construção do enunciado marca de maneira objetiva o sujeito a quem se destina o texto.

O gestor tem também a responsabilidade pela formação continuada nessas avaliações, inserindo o assunto 'avaliações externas' nos estudos com os professores. Nesse caso, a responsabilidade é da coordenação pedagógica:

[...] o gestor deve levar em consideração também as avaliações internas ao planejar a formação continuada. Isso requer acompanhamento constante e diagnóstico preciso da aprendizagem em cada área. Os professores, junto com a coordenação pedagógica, devem tabular os resultados dos exames, analisar periodicamente as produções dos estudantes e comparar com o plano de ensino para definir os pontos a ser discutidos durante os encontros com os docentes. (FERNANDES, 2014, grifo nosso)

Os impactos dessas avaliações refletem nas avaliações internas da escola, que mesclam as ações cotidianas com as estratégias para um melhor desempenho dos estudantes que, no contexto da publicação citada, se refere ao Pisa.

O fato acima leva ao ponto principal dos estudos que apresentei até este ponto do texto: o foco que se dá na revista às avaliações e, também, quais delas poderiam ou não ser privilegiadas.

Sobre o aspecto acima, encontrei somente uma reportagem sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):

Muito perto da avaliação final dos estudantes, a escola também passa por análise de desempenho neste fim de ano. Entre os dias 11 e 21 de novembro, cerca de 8 milhões de alunos participarão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que está cheio de novidades: é o primeiro ano da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), elaborada para os matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental; que Ciências Naturais e Humanas estarão presentes na Prova Brasil; e que os alunos com necessidades especiais de ensino farão testes adaptados. É importante você se preparar para esse período para orientar os professores, os funcionários e a comunidade. Para tanto, leia as principais dúvidas a seguir e as dicas nos quadros desta reportagem. (FERNANDES, 2013b)

Conforme já apontei anteriormente no texto, há uma questão prática para a escassez de reportagens sobre a ANA: sua interrupção em função de questões financeiras. Porém, essa justificativa não se adequa à Província Brasil, que é aplicada desde o ano de 2008 – há pelo menos sete anos.

As análises discursivas e todos os aparatos estratégicos indicam uma priorização da avaliação Prova Brasil, em função dos usos dos seus resultados. Nesse sentido, a construção de um sentido de responsabilidade presente na revista Nova Escola Gestão Escolar replica os discursos oficiais referentes à sobreposição do desempenho em relação à aprendizagem.

A noção de coletividade exposta em todos os veículos aqui analisados – sítios, revistas, aportes teóricos – é, em verdade, uma noção em simulacro, tendo em vista que o desempenho coletivo insere os estudantes ao mesmo tempo em que os exclui do processo. Para tanto, basta buscar a definição de desempenho

desempenho

de.sem.pe.nho

sm (des+empenho) **1** Ação ou efeito de desempenhar. **2** Resgate do que estava empenhado. **3** Cumprimento de obrigação ou promessa. **4** Qualidade da representação ou interpretação de um artista. **5** **Inform** Rendimento total que, juntamente com a facilidade de utilização, constitui um dos principais fatores determinantes da produtividade dos componentes físicos e do logicial de um sistema de computação. (MICHAELIS, 2009)

e,

aprendizagem

a.pren.di.za.gem

sf (aprendiz+agem) **1** Ação de aprender qualquer ofício, arte ou ciência. **2** O tempo gasto para aprender uma arte ou ofício. **3** **Psicol** Denominação geral dada a mudanças permanentes de comportamento como resultado de treino ou experiência anterior; processo pelo qual se adquirem essas mudanças. **Var: aprendido**. (MICHAELIS, 2009)

Os grifos ‘falam’ sobre as diferenças. Enquanto o desempenho é o cumprimento de alguma obrigação, a aprendizagem se alicerça nas mudanças permanentes. E, utilizando outros sentidos que o dicionário oferece, o desempenho tem relação com o resgate de algo que estava empenhado; já a aprendizagem subentende tempo gasto, experiências vividas e o modo como o ser humano é modificado por elas.

Considerando as análises realizadas, o gestor passa a ser o elo entre o externo e o interno – avaliações e escola – e, para que esse elo se solidifique, é preciso atribuir a ele algum(ns) sentido(s): tornar a escola ‘sua’ e o bom desempenho uma verdadeira ‘missão’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. [...] (Bakhtin, 1992, p. 113)

Nesta tese de doutorado em educação, analisei as relações entre o discurso veiculado pelo governo federal – representado pelo Inep –, o discurso de partes da revista Nova Escola Gestão Escolar e suas implicações no que tange à legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão escolar. O objetivo principal da tese foi o de analisar, dialogicamente, o discurso do sítio do Inep e o dos exemplares da revista em relação às avaliações em larga escala e em relação à função do gestor em cada uma delas. Para problematizar o discurso do objeto de pesquisa, considerei importante compreender como se manifestam no Inep e na revista as avaliações em larga escala e como se dão as relações entre elas e a função do gestor escolar. Compuseram o quadro das avaliações em larga escala: Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil.

Esta pesquisa iniciou as investigações sobre as políticas educacionais veiculadas na revista Nova Escola - atual temática do Coppe. No grupo, as pesquisas foram iniciadas em 2015 e têm como objetivo analisar as veiculações das políticas educacionais implementadas durante o período governamental de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). A temática que move o grupo está vinculada ao projeto trienal do pesquisador responsável pelo grupo orientador desta tese de doutorado Prof^o Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

A fim de compreender a problemática que envolve o discurso da responsabilização do gestor escolar pelos resultados das avaliações em larga escala, foi necessário, primeiramente, delinear a abordagem metodológica da análise dialógica do discurso.

Dessa maneira, no primeiro capítulo, apresentei a abordagem dialógica do discurso fundamentada em Bakhtin (1992; 2003), sendo que os materiais para análise – publicações oficiais do governo federal por meio do Inep e materiais impressos e digitais da revista - foram organizados com base em categorias, as quais permitiram o entrelaçamento dos componentes do objeto de estudo, cujas categorias norteadoras das análises foram: contexto

sócio-histórico (relacionado às condições de produção de discurso); dialogia (diálogo dos discursos uns com os outros); discurso (constituição da língua na sociedade e na história); enunciação (processo de produção dos discursos); polifonia (relação entre os discursos múltiplos); gêneros do discurso (formas de enunciação); gêneros primários (formas de enunciação imediata); gêneros secundários (produções complexas de discurso).

O contexto sócio-histórico em que se sustentam as políticas formuladas e implementadas, principalmente, as de avaliação em larga escala e o discurso de autoridade hierárquica das proposições educacionais na configuração das reformas estatais foi abordado durante o segundo capítulo. Considerei, com base em Bakhtin (1992; 2003), a categoria 'contexto sócio-histórico' como a norteadora da pesquisa, visto que a mesma movimenta todas as demais. As estratégias discursivas apresentadas nos capítulos seguintes foram construídas em função desse contexto, que determinou as maneiras de dizer e de convencer o leitor. Nesse capítulo, ainda, apontei os indícios estratégicos das políticas de gestão educacional, apresentando o discurso sobre qualidade da educação e sobre o bom desempenho nos testes em documentos oficiais publicados por órgãos estratégicos do governo federal.

No terceiro capítulo, apresentei a trajetória das políticas de avaliação em larga escala, considerando que seus resultados são ponto de partida para a definição de novas estratégias para o sistema educacional e discuti se as avaliações priorizam os processos de ensino-aprendizagem ou se servem apenas como controle e responsabilização, utilizando, para tanto, o discurso de autoridade hierárquica do Inep, movido pelo contexto sócio-histórico. A análise dialógica do discurso disponibilizado pelo Inep das três avaliações apresentadas nesta tese confirmou a responsabilização do gestor pelo bom desempenho de 'sua' escola nas avaliações que geram índice.

Dentre as avaliações, a Provinha Brasil não compõe o Ideb e, portanto, não há publicações sobre ela destinadas aos gestores na revista Nova Escola Gestão Escolar, o que comprovou a legitimação da responsabilidade do gestor frente às avaliações em larga escala que produzem índice de desempenho. Se as avaliações em larga escala propusessem melhorar os processos de ensino-aprendizagem - como, de maneira sutil e superficial, a revista propõe, inserindo as avaliações no campo da aprendizagem - haveria publicações referentes a todas as provas. Como é priorizada a Prova Brasil, a qual produz índice, confirmei a 'autoridade' hierárquica do discurso sobre qualidade da educação básica no Inep e nos exemplares da revista, assim como a legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão escolar.

As análises discursivas e todos os aparatos estratégicos indicam uma priorização da Prova Brasil, em função dos usos dos seus resultados. Nesse sentido, a construção de um sentido de responsabilidade presente na revista Nova Escola Gestão Escolar replicou os discursos oficiais referentes à sobreposição do desempenho em relação à aprendizagem.

Por fim, no quarto capítulo, apresentei as proposições sobre as funções do gestor educacional - burocrata e executor - para apontar assertivas sobre a função atribuída especificamente ao gestor educacional, qual seja a responsabilização pelo desempenho de 'sua' escola nos resultados das avaliações em larga escala.

As análises discursivas apontaram para a importância da linguagem na construção da função do gestor frente às avaliações que geram índices, tanto nos trechos selecionados do Inep quanto nos excertos das revistas. Os enunciados das revistas são remetidos aos discursos de autoridade hierárquica sobre as avaliações em larga escala, legitimando, assim, por meio da polifonia, a função reguladora e de monitoramento da educação pelo Ideb.

Os verbos que se constroem ao longo das reportagens estão em um modo imperativo indireto, dizendo ao diretor o que ele deve fazer: dever, garantir, participar. Assim, os verbos marcam os enunciados em uma estratégia discursiva que incita a participação nas avaliações condicionada aos deveres do gestor em relação à garantia de obter um bom resultado nas avaliações que compõem Ideb. A responsabilização se faz com o recurso da construção do enunciado que marca de maneira objetiva o sujeito a quem se destina o texto.

Mediante as análises realizadas ao longo desta tese, é possível demonstrar que a revista Nova Escola Gestão Escolar materializa o discurso do Inep que legitima as avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional e coloca o gestor como aquele que vai efetivar este discurso. A construção do discurso para o gestor pode ser compreendida na epígrafe desta parte da tese: "a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor". (Bakhtin, 1992, p. 113) "se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor."

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Editora Cortez, 2005

ANDRADE, L. O valor das provas. **Revista Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, 2008. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/valor-provas-426075.shtml>. Acesso em: 05 de out. de 2015

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. Tradução de Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul/dez 2001. p.99-116

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 15, n. 02. Universidade do Minho: Braga, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, dez. 2005. p. 539-564.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In. BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BELOTI, A. **A revista nova escola e a construção de identidades do professor**. 2011 160 f. Mestrado Acadêmico em Letras: Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 4 ed. revisada e ampliada. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRANT, M. C. Uma nova edição do Pisa no Brasil: o que ela vai nos apontar? **Revista Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, 2015. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/nova-edicao-pisa-brasil-ela-vai-apontar-866341.shtml>. Acesso em 15 de out. 2015.

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

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e dá nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 set. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: BRASIL. Congresso. Senado. **500 anos de legislação brasileira**. 2. ed. Brasília, 2001. CD3: Brasil República.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2006.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

_____. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. **Institui a Avaliação da Alfabetização Provinha Brasil**. Brasília: MEC, 2007b

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007c.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007b. Retificado no DOU de 22 jun. 2007d.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **SEB**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**. Porto Alegre: v. 26, nº 3, set./dez. 2010. p. 535-550.

CASTRO, M. H. G. de. **Palestra inaugural**. In: Seminário Internacional de Avaliação Educacional. Rio de Janeiro, 1997. Anais. Brasília: MEC, 1998.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CIAVATTA, M. Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, Itália e México. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro: v. 16, nº 59, abr./jun.2008. p. 229-258.

COSTA, G. D. **Entre a política e a poética do texto cultural**: a produção das diferenças na Revista Nova Escola. 136 f. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2003.

COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H. A revista Nova Escola e a construção de identidades femininas. In: BRUSCHINI, C.; HOLANDA, H. (org.) **Horizontes Plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC, 1998.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, out. 2007. p. 921-946.

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social, Revista de Sociologia**. USP, São Paulo, v. 11, nº 2, out. 1999. p. 231-254

FERNANDES, E. Exclusivo: Prova Brasil 2013 Ciências Naturais e Humanas. **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, 2013a. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/prova-brasil-2013-tera-ciencias-naturais-humanas-753720.shtml>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Tire as dúvidas para o mês de provas. **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, nº 28., out/nov. 2013b. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/tire-duvidas-avaliacoes-externas-prova-brasil-aneb-ana-772875.shtml>. Acesso em: 23 de out. 2015.

_____. E sua escola com isso? **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, nº 30, fev/mar. 2014. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/sua-escola-tem-ver-pisa-formacao-professores-785772.shtml>. Acesso em: 13 de out. 2015.

HEIDRICH, G. Prova Brasil: sua escola está preparada? **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, nº 02., jun. 2009. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/prova-brasil-482633.shtml>. Acesso em 10 de nov. 2015.

_____. Pensar só na nota. **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, nº 09, ago/set. 2010. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/assim-nao-treinar-alunos-ir-bem-avaliacoes-externas-590861.shtml>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, nº 92 – Especial, Out. 2005. p. 911-933

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, nº 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 17 jun. 2015.

GARBINI, F. Z. **A in/exclusão escolar e o governmentamento da conduta docente**: um estudo a partir da revista nova escola. 2012 100 f. Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

GRANDO, R. K. **O uso das TIC na pesquisa escolar**: uma análise interpretativa do tema em matérias publicadas nas revistas 'Educação' e 'Nova Escola'. 2011 185 f. Mestrado Acadêmico em Linguística: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GROSSI, G. P. Um time de primeira. **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, ano 1, nº 1, abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/gestao-01-caro-educador.shtml>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, no XXI, nº 55, nov. 2001, p. 30-41.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliações externas**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2015.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan./abr. 2002. p. 43-62.

LOPES, N. 7 ações para aproveitar bem a Prova Brasil. **Revista Gestão Escolar**. 15 ed., ago/set. 2011.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol. 24, 2008. p. 31-50

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**: Campinas, v. 30, nº 106, jan./abr. 2009. p. 303-318

MEZZARI, S. **A revista nova escola e as tendências em educação ambiental**. 2012 118 f. Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
OECHSLER, K. M. **As representações de bom professor: uma análise quinquenal da revista nova escola**. 2011 180 f. Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2011.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, A. P. M. **A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, nº 115, abr.-jun. 2015. p. 323-337

OLIVEIRA, M. E. N. **Qualidade da educação escolar: discursos, práticas e representações sociais**. 2015. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: Unesp, 2015.

OLIVEIRA, R.P; ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 28, jan./dez. 2005. p. 5-23.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2007

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte, 2005.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, nº 3, set./dez. 2010. p. 763-778.

PASCOAL, R. Prova Brasil 2013 – O que você precisa saber. **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. São Paulo: Abril, 2013. Disponível em:
<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/prova-brasil-2013-o-que-voce-precisa-saber-753785.shtml>. Acesso em: 28 nov. 2015.

PEREIRA, A. S. **Avaliações em larga escala:** (im)possibilidades de afetamento e experiência de leitura. 2012. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: Unesp, 2012.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos:** estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141 p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 109-136.

PINTON, F. M. **Análise crítica das reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual publicadas na revista nova escola (2006-2010).** 2012 198 f. Doutorado em Letras: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, V. M. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade.** Campinas: v. 23, nº 81, dez. 2002. p. 49-70

RIOS, T. A. Que qualidade é essa? **Revista Nova Escola Gestão Escolar.** São Paulo: Abril. ano 2, nº 10, out/nov. 2010. p. 54.

RODRIGUES, E. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: COSTA, C. J; MELO, J. J. P; FABIANO, L. H. (Org.). **Fontes e métodos em história da educação.** Dourados, MS: ED. UFGD, 2010. v. 1, p. 311-32.

ROSA, C. M. **O agir do professor em foco:** um estudo de editoriais e cartas do leitor da revista nova escola. 2012 142 f. Mestrado Acadêmico em Programa de pós-graduação em Letras: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SALDAÑA, P. MEC cancela avaliação de alfabetização para cortar gastos. **O estado de São Paulo**, 11 jul 2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-federal-cancela-avaliacao-de-alfabetizacao-para-cortar-gastos,1723094>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano de educação:** por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, out. 2007. p. 1231-1255

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUSA, S. M. Z. L. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 119, jul. 2003, p. 175-190.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, fev. 2003. p. 15-20

VERZOLA, M. G. *Ethos de professor*: uma análise da revista nova escola. 2011 86 f. Mestrado acadêmico em linguística: Universidade de Franca.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.

WERLE, F. O. C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação 2007. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, maio/ago. 2009. p. 98-119

_____. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro: v. 19, nº 73, out./dez. 2011. p. 769-792.

ANEXOS

ANEXO 1



Ministério
da Educação



PORTARIA NORMATIVA Nº- 10, DE 24 DE ABRIL DE 2007

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 87, Parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal, e, tendo em vista o disposto no artigo 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, bem como o disposto no artigo 9º, incisos V e VI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resolve:

Art. 1º Fica instituída a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" - INEP, de acordo com as disposições estabelecidas nesta Portaria.

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Art. 3º O INEP disponibilizará às redes de ensino fundamental interessadas, com periodicidade anual, o instrumento necessário à avaliação, juntamente com material de instrução de procedimentos.

Art. 4º O INEP estabelecerá, em Portaria, os critérios específicos para participação das redes de ensino na Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil".

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.04.2007

ANEXO 2



ANEXO I

ÁREA: 4 ARTES VISUAIS - (ART. 18)
10 12095 - Newton Cavalcanti: lendas rústicas
Data Coop - Cooperativa de Bibliotecários,
Documentalistas,
Arquivistas e Analistas e A. de Infor.
CNPJ/CPF: 01.596.532/0001-77
RJ - Rio de Janeiro
Período de captação: 03/07/2012 a 31/12/2012

PORTARIA Nº 387, DE 4 DE JULHO DE 2012

O SECRETÁRIO DE FOMENTO E INCENTIVO À CULTURA, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere a Portaria nº 17 de 12 de janeiro de 2010 e o art. 4º da Portaria nº 120, de 30 de março de 2010, resolve:

Art. 1º - Aprovar a alteração da razão social do projeto abaixo relacionado:

PRONAC: 11 14126 - "7ª Olinda Jazz", portaria de aprovação nº 0120/12 de 02 de março de 2012 e publicado no D.O.U em 05 de março de 2012.

Onde se lê: CORAJO PRODUÇÕES LTDA - EPP
Leia-se: Prumopro Projetos e Produções Ltda. - EPP
Art.2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

HENILTON PARENTE DE MENEZES

Ministério da Defesa

GABINETE DO MINISTRO

DESPACHO DO MINISTRO

Em 29 de junho de 2012

Da análise do relatório enviado pelo Exmo. Sr. Gen Ex Túlio Cherem, Comandante da Escola Superior de Guerra (ESG), por meio do Ofício nº 917/Ass MB/ESG, de 16 de maio de 2012, apresentando as conclusões dos trabalhos realizados pela Comissão Executiva constituída para viabilizar a implementação do Curso Superior de Defesa, decido:

a - aprovar o relatório final dos trabalhos realizados pela Comissão Executiva constituída por meio da Portaria nº 232/SE-PESD-MD, de 1 de fevereiro de 2012, para a implementação do CSD, bem como as sugestões apresentadas na Nota Técnica nº 002/DIENS/DEPEC/SEPED;

b - determinar que o Curso Superior de Defesa (CSD) seja incluído nas "Diretrizes para o planejamento e execução das atividades de estudos da Escola Superior de Guerra para o ano de 2013";

c - determinar que a Secretaria de Coordenação e Organização Institucional/MD tome as medidas necessárias no sentido de planejar e disponibilizar os recursos orçamentários no valor estimado de R\$ 849.504,40 (Oitocentos e quarenta e nove mil, quinhentos e quatro reais e quarenta centavos) necessários à implementação e execução do CSD, em 2013;

d - determinar que a Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto/MD informe a presente decisão aos Comandos da Marinha, do Exército e da Aeronáutica.

CELSON AMORIM

COMANDO DA AERONÁUTICA
GABINETE DO COMANDANTE

PORTARIA Nº 293-T/GC4, DE 4 DE JULHO DE 2012

Autoriza a reversão de imóvel sob responsabilidade do Comando da Aeronáutica, no Município de Porto Nacional-TO, à Secretaria do Patrimônio da União, e dá outras providências.

O COMANDANTE DA AERONÁUTICA, de conformidade com o previsto no art. 77 do Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 23 da Estrutura Regimental do Comando da Aeronáutica, aprovada pelo Decreto nº 6.834, de 30 de abril de 2009, e considerando o que consta do Processo nº 60-01/9849/2004, resolve:

Art. 1º Autorizar a reversão de imóvel pertencente à União, situado na Cidade de Araguaçema, no Estado do Tocantins, constituinte do Tombo nº TO.003-000, onde estava instalado o antigo aeroporto, sob a jurisdição do Comando da Aeronáutica e responsabilidade patrimonial do Sexto Comando Aéreo Regional, à Secretaria do Patrimônio da União

Art. 2º Delegar competência ao Major-Brigadeiro do Ar ANTONIO CARLOS MORETI BERMUDEZ, Comandante do Sexto Comando Aéreo Regional, para representar o Comando da Aeronáutica na assinatura do Termo de Reversão e dar providências às ações administrativas pertinentes, junto à Superintendência do Patrimônio da União no Estado do Tocantins - SPU/TO.

Art. 3º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revoga-se a Portaria nº 857-T/GC4, de 30 de agosto de 2006, publicada no Diário Oficial da União nº 168, de 31 de agosto de 2006, Seção 1, página 6.

Ten Brig Ar JUNITI SAITO

PORTARIA Nº 294-T/GC3, DE 4 DE JULHO DE 2012

Delegação de Competência.

O COMANDANTE DA AERONÁUTICA, de conformidade com o previsto no art. 12 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 23 da Estrutura Regimental do Comando da Aeronáutica, aprovada pelo Decreto nº 6.834, de 30 de abril de 2009, e considerando o que consta do Processo nº 67000.001662/2012-10, resolve:

Art. 1º Delegar competência ao Chefe do Estado-Maior da Aeronáutica para firmar, em nome do Comando da Aeronáutica, Acordo de Cooperação Técnica com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), do Ministério do Meio Ambiente, visando ao apoio deste Comando às ações de proteção das unidades de conservação federais a serem empreendidas no território nacional, através de Planos de Trabalho específicos, elaborados em conjunto pelas partes.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Ten Brig Ar JUNITI SAITO

COMANDO DA MARINHA
DIRETORIA-GERAL DE NAVEGAÇÃO
DIRETORIA DE PORTOS E COSTAS

PORTARIA Nº 116/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegação da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 93/DPC, de 18 de maio de 2010, publicada no DOU nº 95, de 20 de maio de 2010, seção 1, página 180, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 117/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Falck Nuteck Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda. para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Falck Nuteck Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda. para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegação da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade de 31 de maio de 2012 até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 69/DPC, de 14 de abril de 2010, publicada no DOU nº 72, de 16 de abril de 2010, seção 1, página 13, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 118/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegação da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 98/DPC, de 24 de maio de 2010, publicada no DOU nº 99, de 26 de maio de 2010, seção 1, página 14, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 119/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Falck Nuteck Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda. para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Falck Nuteck Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda. para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegação da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade de 31 de maio de 2012 até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 67/DPC, de 14 de abril de 2010, publicada no DOU nº 72, de 16 de abril de 2010, seção 1, página 13, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 120/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Básico de Segurança de Plataforma (CBSP).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Básico de Segurança de Plataforma (CBSP), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegação da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 92/DPC, de 18 de maio de 2010, publicada no DOU nº 95, de 20 de maio de 2010, seção 1, página 180, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012

Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ariso Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser desenvolvido pelo MEC.

Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:



I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais;

Parágrafo único. A pactuação referida no parágrafo único do art. 1º e condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto;

Art. 3º. A adesão às referidas ações será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC;

Art. 4º. Os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para implementação dos mesmos;

Art. 5º. As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental;

Art. 6º. As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social;

Art. 7º. O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo;

Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE;

Art. 8º. O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização;

Art. 9º. O eixo avaliação caracteriza-se por:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP;

Art. 10. O eixo gestão, controle e mobilização social caracteriza-se por:

I - constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, prestido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCMME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituição(ões) de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual;

II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III - promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto;

Art. 11. Caberá ao MEC:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;

III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão;

Art. 12. Caberá às IES:

I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;

II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;

III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;

IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;

V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC;

Art. 13. Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

VI - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;

VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria;

X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico aquelas com maiores dificuldades;

Art. 14. Caberá aos Municípios:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;

VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;

IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico aquelas com maiores dificuldades;

Art. 15. O MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização;

Art. 16. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 868, DE 4 DE JULHO DE 2012

Institui o Prêmio Anísio Teixeira da Educação Básica.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal, considerando a importância de distinguir personalidades brasileiras que contribuíram marcadamente para o avanço da educação básica no país e a necessidade de incentivar projetos e ações que visem à melhoria da qualidade desse nível de ensino, resolve:

Art. 1º. Fica instituído o Prêmio Anísio Teixeira da Educação Básica, a ser concedido a cada 05 (cinco) anos, a personalidades brasileiras que tenham contribuído de forma relevante e sistemática para o desenvolvimento da educação básica no país, para o aperfeiçoamento de ações dirigidas a esse nível de ensino ou para as atividades de melhoria da qualidade da formação de professores daquele nível de ensino.

§ 1º. O prêmio de que trata este artigo constará de uma escultura e de um diploma, com características a serem definidas em regulamentação específica.

§ 2º. A indicação do(s) premiado(s) será aprovada pelo Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Art. 2º. A regulamentação para a concessão do prêmio será definida em portaria da CAPES.

Art. 3º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 869, DE 4 DE JULHO DE 2012

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001, e tendo em vista o Parecer nº 409/2011, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, proferidos nos autos do Processo nº 23001.000082/2011-49, resolve:

Art. 1º. Ficam reconhecidos os cursos de pós-graduação stricto sensu, Mestrado e Doutorado relacionados na planilha anexa ao presente Parecer, aprovados pelo Conselho Técnico e Científico - CTC da CAPES, na reunião realizada de 28 de junho de 2011 (126ª Reunião), com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa.

Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA



I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

Parágrafo único. A pactuação referida no parágrafo único do art. 1º e condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto.

Art. 3º. A adesão às referidas ações será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 4º. Os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Educacionais - PAR, para implementação dos mesmos.

Art. 5º. As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Art. 6º. As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e

IV - gestão, controle e mobilização social.

Art. 7º. O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo;

Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 8º. O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Art. 9º. O eixo avaliação caracteriza-se por:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.

Art. 10. O eixo gestão, controle e mobilização social caracteriza-se por:

I - constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, prestido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCMME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituição(ões) de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III - promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.

Art. 11. Caberá ao MEC:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;

III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão.

Art. 12. Caberá às IES:

I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;

II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;

III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;

IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;

V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.

Art. 13. Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

VI - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;

VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria;

X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização.

XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental com garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico aquelas com maiores dificuldades;

Art. 14. Caberá aos Municípios:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;

VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;

IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental com garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico aquelas com maiores dificuldades;

Art. 15. O MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

Art. 16. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 868, DE 4 DE JULHO DE 2012

Institui o Prêmio Anísio Teixeira da Educação Básica.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal, considerando a importância de distinguir personalidades brasileiras que contribuíram marcadamente para o avanço da educação básica no país e a necessidade de incentivar projetos e ações que visem à melhoria da qualidade desse nível de ensino, resolve:

Art. 1º. Fica instituído o Prêmio Anísio Teixeira da Educação Básica, a ser concedido a cada 05 (cinco) anos, a personalidades brasileiras que tenham contribuído de forma relevante e sistemática para o desenvolvimento da educação básica no país, para o aperfeiçoamento de ações dirigidas a esse nível de ensino ou para as atividades de melhoria da qualidade da formação de professores daquele nível de ensino.

§ 1º. O prêmio de que trata este artigo constará de uma escultura e de um diploma, com características a serem definidas em regulamentação específica.

§ 2º. A indicação do(s) premiado(s) será aprovada pelo Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Art. 2º. A regulamentação para a concessão do prêmio será definida em portaria da CAPES.

Art. 3º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 869, DE 4 DE JULHO DE 2012

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001, e tendo em vista o Parecer nº 409/2011, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, proferidos nos autos do Processo nº 23001.000082/2011-49, resolve:

Art. 1º. Ficam reconhecidos os cursos de pós-graduação stricto sensu, Mestrado e Doutorado relacionados na planilha anexa ao presente Parecer, aprovados pelo Conselho Técnico e Científico - CTC da CAPES, na reunião realizada de 28 de junho de 2011 (126ª Reunião), com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa.

Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO 3

Matriz de Referência –Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio

O 3º ano do ensino médio é avaliado apenas no Saeb. Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

Para o 3º ano do ensino médio, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Lingüística

D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto .

Matriz de Referência - Língua Portuguesa – 4ª série do ensino fundamental

Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

Para a 4ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do [Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido](#)

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Descritores do [Tópico VI. Variação Lingüística](#)

D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Matriz de Referência – Matemática – 3º ano do ensino médio

O 3º ano do ensino médio é avaliado apenas no Saeb. Em Matemática (com foco na resolução de problemas) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em temas que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Matemática do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados quatro tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Matemática refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos quatro tópicos descritos anteriormente, diferentes para cada uma das séries avaliadas.

Para o 3º ano do ensino médio, a Matriz de Referência completa, em Matemática, é formada pelos seguintes descritores:

Descritores do [Tema I. Espaço e Forma](#)

Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.

D2 – Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.

D3 – Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.

D4 – Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.

D5 – Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, co-seno, tangente).

D6 – Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.

D7 – Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.

D8 – Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.

D9 – Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.

D10 – Reconhecer entre as equações de 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.

Descritores do [Tema II. Grandezas e Medidas](#)

D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

D13 – Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).

Descritores do [Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções](#)

D14 – Identificar a localização de números reais na reta numérica.

D15 – Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas.

D16 – Resolver problema que envolva porcentagem.

D17 – Resolver problema que envolva equação de segundo grau.

D18 – Reconhecer expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela.

D19 – Resolver problema envolvendo uma função de primeiro grau.

D20 – Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos.

D21 – Identificar o gráfico que representa uma situação descrita em um texto.

D22 – Resolver problema envolvendo PA/PG dada a fórmula do termo geral.

D23 – Reconhecer o gráfico de uma função polinomial de primeiro grau por meio de seus coeficientes.

D24 – Reconhecer a representação algébrica de uma função do primeiro grau, dado o seu gráfico.

D25 – Resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do segundo grau.

D26 – Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do primeiro grau.

D27 – Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função exponencial.

D28 – Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica reconhecendo-a como inversa da função exponencial.

D29 – Resolver problema que envolva função exponencial.

D30 – Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, co-seno, tangente) reconhecendo suas propriedades.

D31 – Determinar a solução de um sistema linear associando-o a uma matriz.

D32 – Resolver o problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples e/ou combinação simples.

D33 – Calcular a probabilidade de um evento.

Descritores do [Tema IV. Tratamento da Informação](#)

D34 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

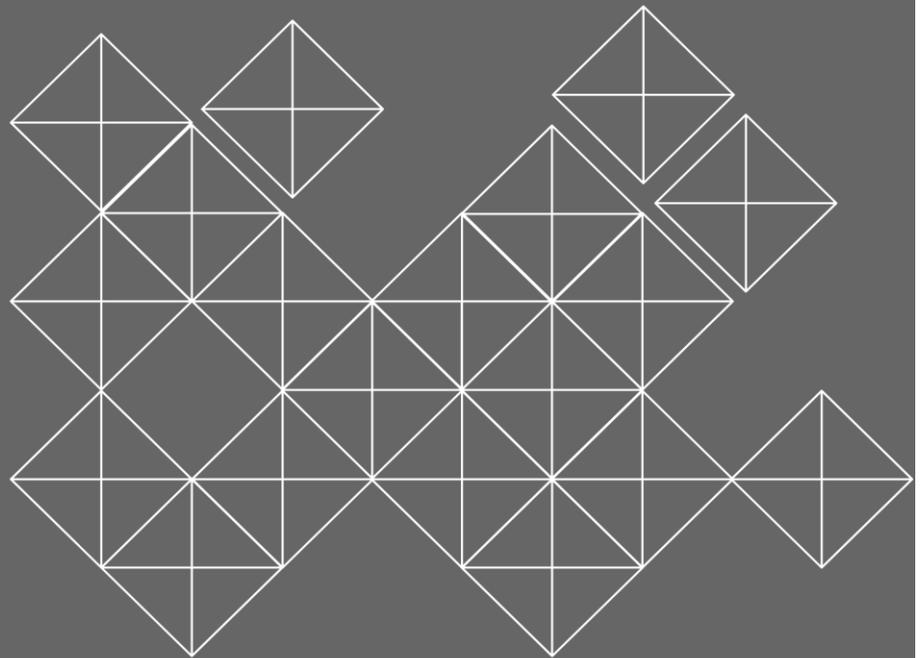
D35 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

ANEXO 4

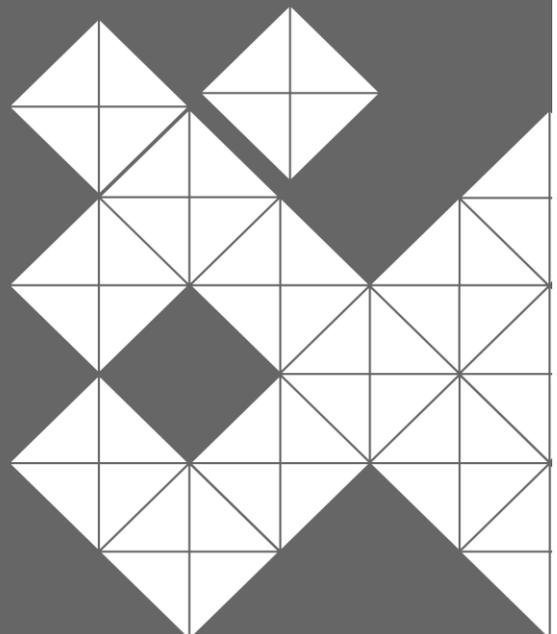
INCLUSÃO
DE CIÊNCIAS NO **SAEB**

DOCUMENTO BÁSICO





REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA **INEP**
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA **DAEB**
COORDENAÇÃO-GERAL DE EXAMES PARA CERTIFICAÇÃO



INCLUSÃO
DE CIÊNCIAS NO **SAEB**
DOCUMENTO BÁSICO

BRASÍLIA | DF | AGOSTO 2013



COORDENAÇÃO-GERAL DE EXAMES PARA CERTIFICAÇÃO

EQUIPE TÉCNICA

David de Lima Simões
Robert Lassance Carvalho Braga
Ana Livia e Palos Brito
Carlos Eduardo Sousa Costa
Danielle de Costa Oliveira
Flávia Ghignone Braga Ribeiro
Gabriela Freitas de Almeida
Guilherme Veiga Rios
Günter Wanderer
Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Marco Castilho Felício
Margareth das Mercês Cerqueira Albino
Patrícia Andréa Queiroz Pereira
Pedro Paulo Cayres Ramos
Rita Laís Carvalho Sena Santos
Suellen Mary Koch Fachinnetto
Ticiane Bombassaro Marassi
Viviane Fernandes Faria Pinto
Anarcisa de Freitas Nascimento
Bolivar Alves Oliveira
Ester Pereira Neves de Macedo
Gislane Scholze Domingues
João Luiz Horta Neto
José Roberto Santos
Marcos de Carvalho Mazzoni Filho

CONSULTORAS OEI

Deise de Sousa Guedes
Flavia Costa Oliveira

INSTITUIÇÕES COLABORADORAS

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet/RJ
Centro Universitário de Brusque – Unifebe/SC
Colégio Pedro II – RJ
Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação – Consed
Conselho Nacional de Educação – CNE
Faculdade de Educação – USP
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – IFSUL de Minas
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – UFTM
Prefeitura Municipal de Florianópolis – SC
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina –SC
Secretaria da Educação Básica – MEC
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – MS
Secretaria de Estado de Educação do Amapá – AP
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SP
Secretaria Municipal de Educação de Chapecó – SC
União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime
Universidade de Brasília – UnB
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Furg
Universidade Federal Fluminense – UFF
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí
Universidade do Vale do Itajaí – Univali

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

REVISÃO: Sara Domingos de Sousa Araújo e Roshni Mariana de Mateus
PROJETO GRÁFICO E CAPA: Marcos Hartwich
DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL: Érika Janaina

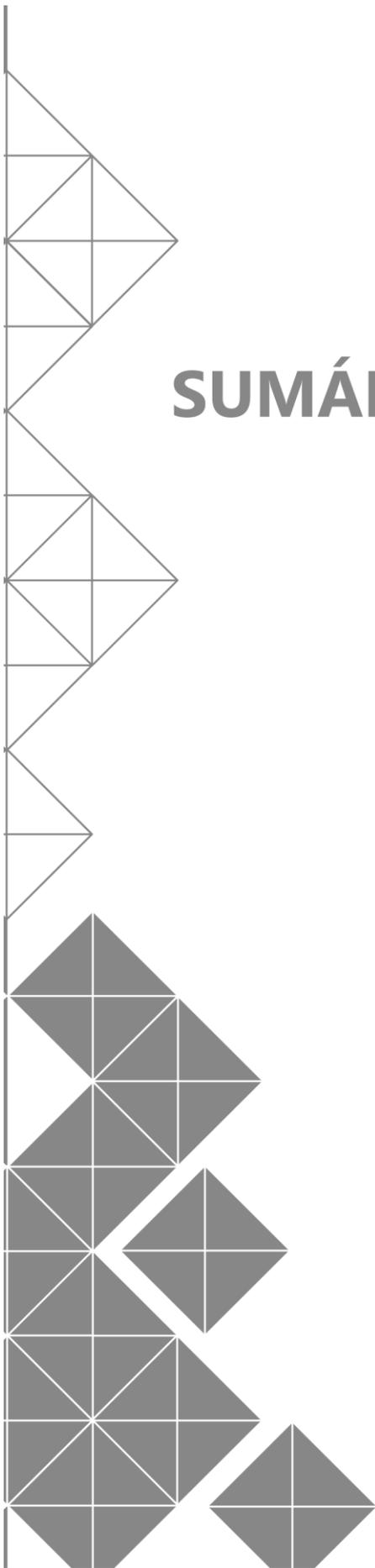
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Inclusão de Ciências no Saeb: documento básico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
36 p.

ISBN 978-85-7863-028-7

1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). 2. Ciências humanas.
3. Ciências da natureza. 4. Geografia. 5. História. 6. Avaliação externa.
I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

CDU 371.277.3 : 3 + 5/6 + 9



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5

1 – HISTÓRICO 7

2 – INCLUSÃO DE CIÊNCIAS HUMANAS
E CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SAEB 13

2.1 Ensino fundamental 14

2.2 Ensino médio 17

2.3 O que dever ser avaliado em Ciências da
Natureza e Ciências Humanas 20

3 – PROPOSIÇÃO DE CONSTRUTO 22

3.1 Dimensão situações/contextos 26

3.2 Dimensão operação cognitiva 27

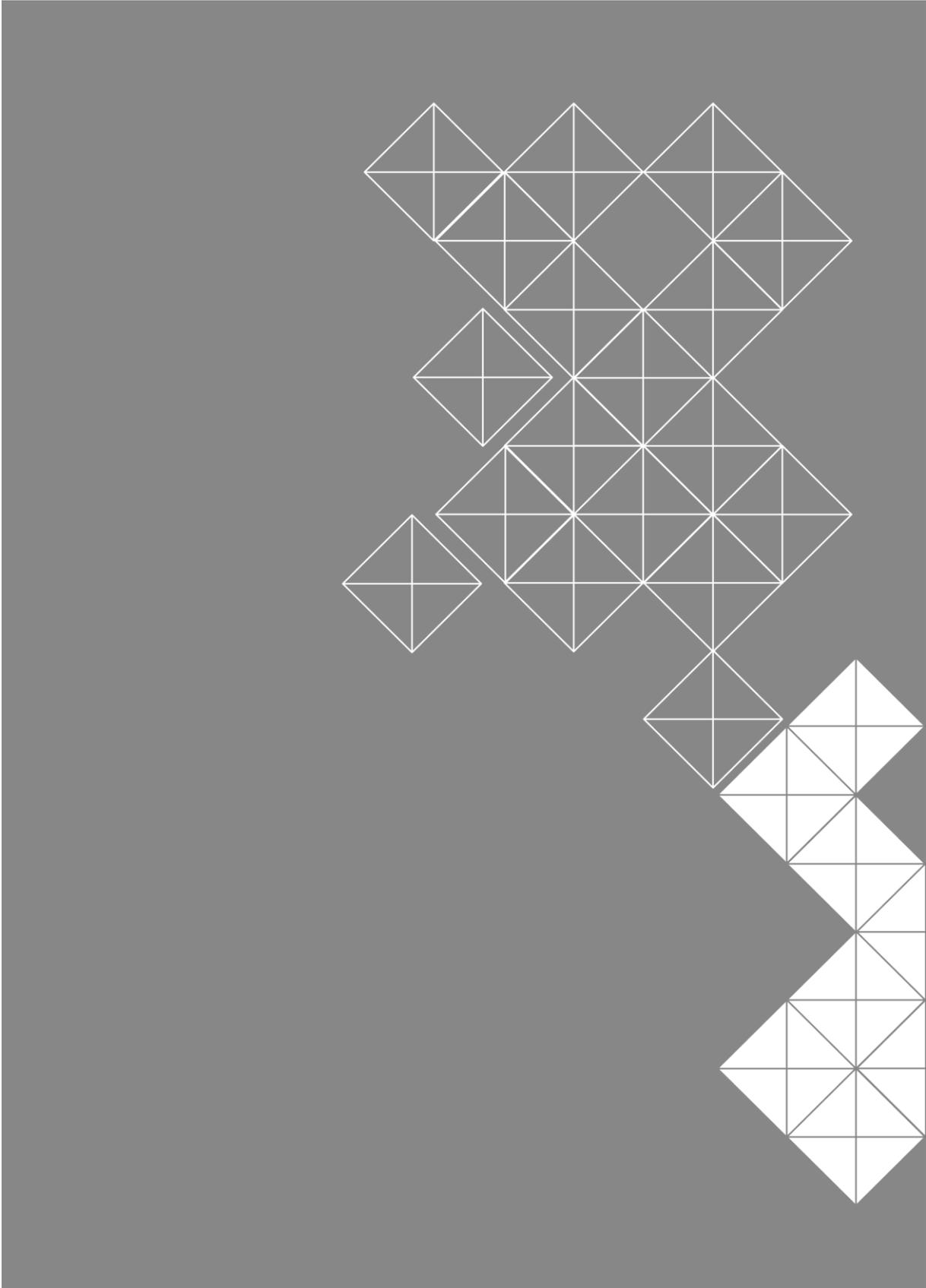
3.3 Dimensão eixo estruturante
do conhecimento 29

3.3.1 Eixos estruturantes de Ciências da
Natureza 30

3.3.2 Eixos estruturantes de Ciências
Humanas 31

4 – ESTRUTURA DAS MATRIZES 33

REFERÊNCIAS 35

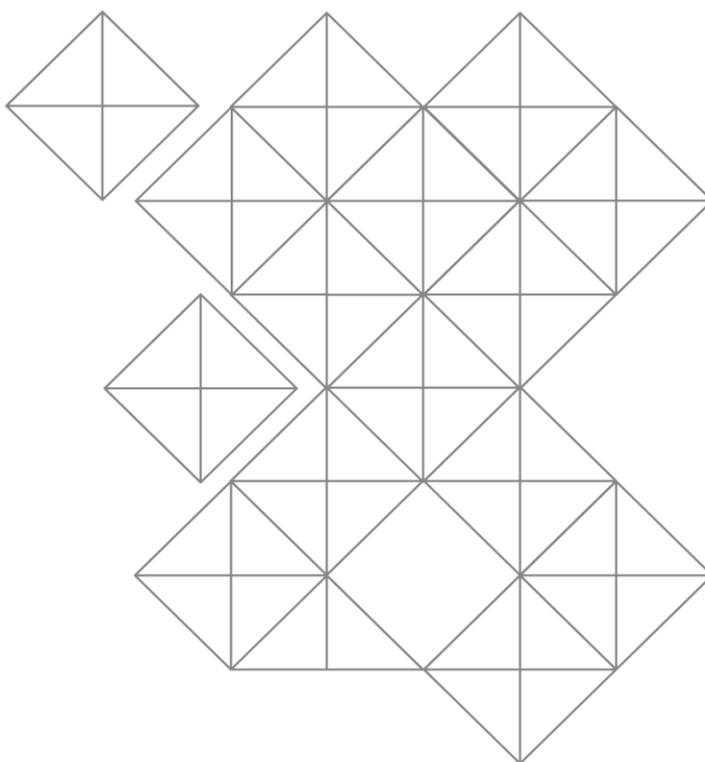
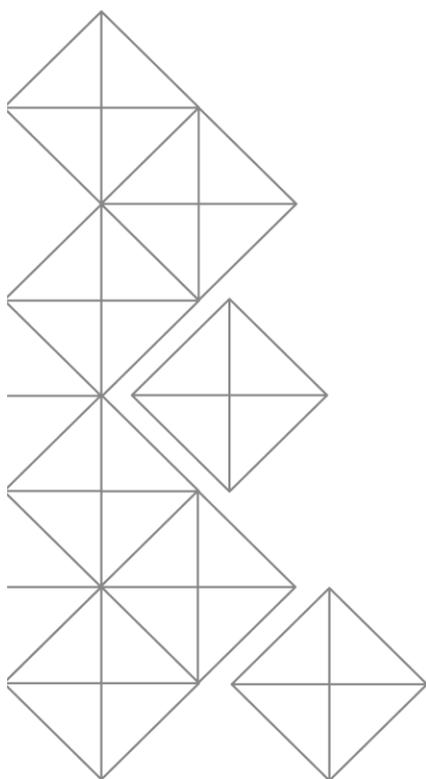


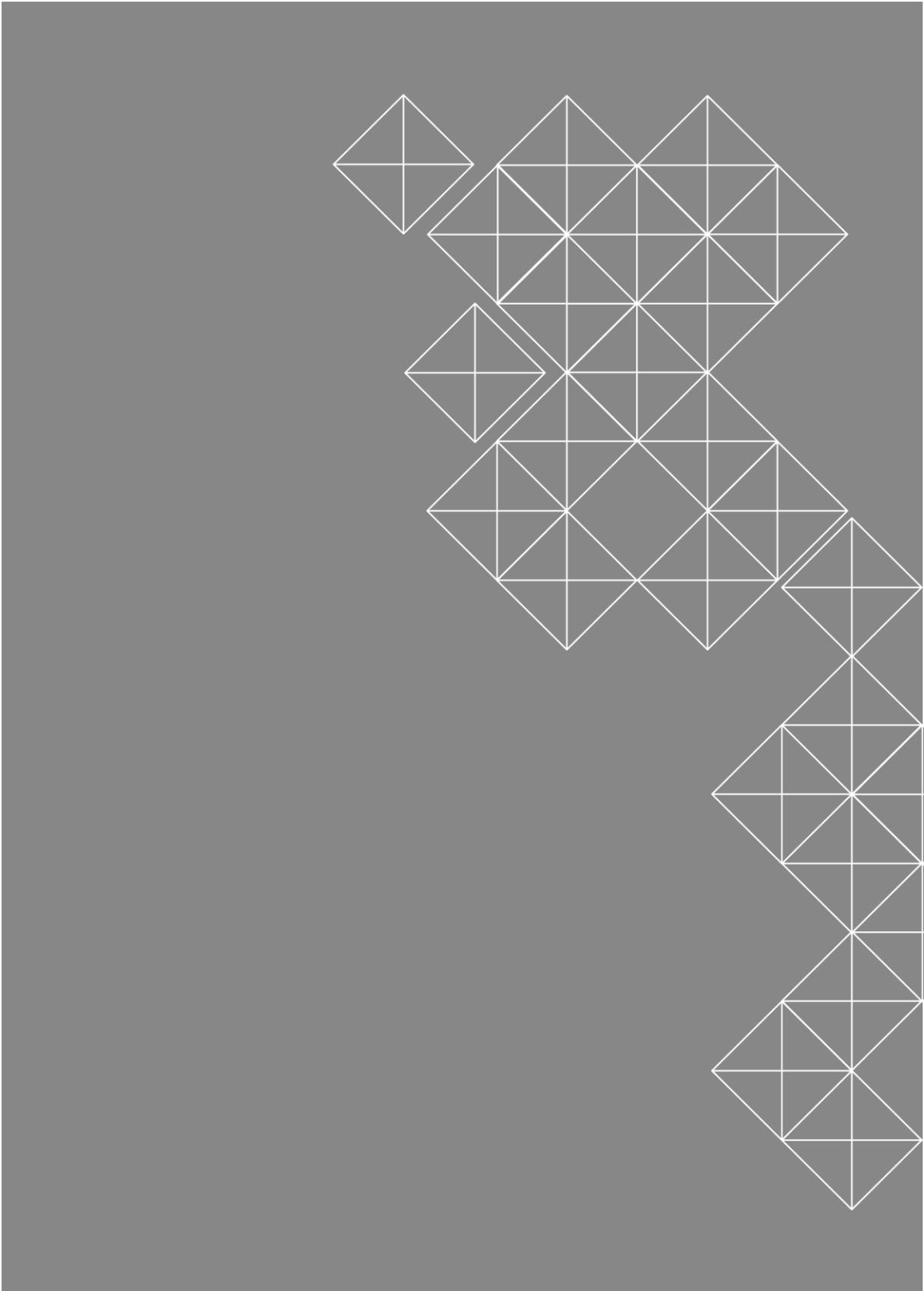
APRESENTAÇÃO

Este documento tem como objetivo apresentar a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a inclusão de ciências no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Essa inclusão atende à orientação do Ministério da Educação (MEC) sobre a ampliação da avaliação da educação básica de forma a melhorar a informação às redes públicas de educação, ampliando o acesso ao direito às aprendizagens básicas, consolidando saberes essenciais dessa apropriação sobre as áreas e componentes curriculares obrigatórios.

Apresenta-se adiante a fundamentação histórica, legal e teórica para a matriz de avaliação de ciências no Saeb, considerando a etapa do 9º ano do ensino fundamental e as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.





1 HISTÓRICO

Para um breve histórico sobre o processo de construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pode-se tomar como ponto de partida os anos 1960, que marcaram a consolidação da preocupação sobre as avaliações escolares. No Brasil, alguns trabalhos importantes nesse sentido foram realizados pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, que desenvolveu estudos sobre diferentes testes educacionais e produção de material avaliativo composto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas, Naturais e Estudos Sociais. No início da década de 1970, foram desenvolvidos os grandes vestibulares unificados, sobre os quais vários estudos foram realizados.

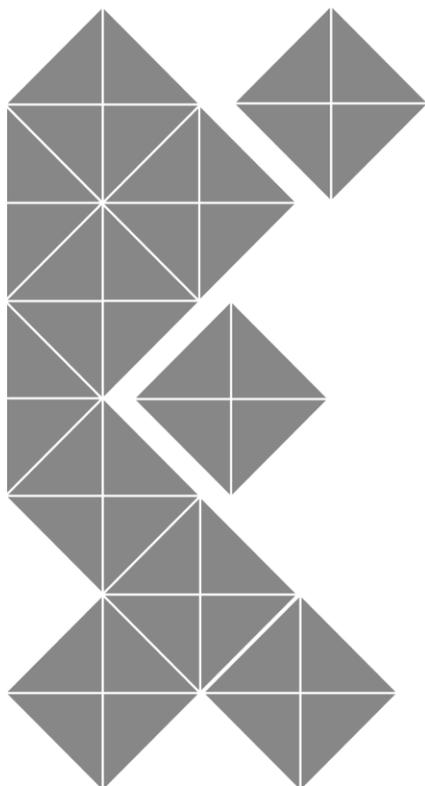
Na medida em que algumas competências foram desenvolvidas, foi possível produzir estudos mais sofisticados e uma experiência que pode ser vista como um marco na história do desenvolvimento de estudos sobre avaliação, ocorrida dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural), em 1980. Em 1988, foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), concebido como um projeto integrador e cooperativo entre a União e as unidades da Federação, visto que permitia orientar as políticas educacionais tanto do governo federal como dos governos locais (Pilatti *et al.*, 1995).

Esses primeiros estudos abrangentes sobre alunos e escolas serviram de base para o desenvolvimento, nos anos 1990, do Saeb, considerado efetivamente o primeiro instrumento nacional com o objetivo de avaliar o sistema educacional brasileiro.

O Saeb foi concebido com o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A implantação do Saeb ocorreu em 1990, com a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em nível nacional. Foram avaliados os alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental da época, em uma amostra de escolas públicas. As questões dos testes foram definidas com base em currículos utilizados pelos sistemas estaduais de ensino, não dispondo ainda de uma matriz para orientar a elaboração de itens e a interpretação dos resultados.

Em 1993, o Saeb procedeu a sua segunda aplicação, estruturada em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docente; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar.

A partir de 1995, em sua terceira aplicação, o Saeb inovou em vários aspectos: incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; empregou os procedimentos preconizados



pela Teoria da Resposta ao Item, que, no entender dos especialistas desta avaliação do sistema, poderia oferecer informações mais amplas sobre o repertório escolar de crianças e jovens e condições de comparabilidade em escala, o que não era possível no modelo anterior; incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas, selecionando aquelas conclusivas de um determinado ciclo escolar – 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e 3ª ano (3º série) do ensino médio. Outra inovação no Saeb de 1995 foi a construção de matrizes de referência e a prática, em todos os ciclos, de consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensinos fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área, bem como a correlação com os textos que referenciavam a educação no Brasil.

Por sua vez, a matriz de 1997 apresentava uma dimensão específica para avaliar a área de Ciências Naturais. A estrutura do Saeb pressupunha a permanente atualização de suas questões norteadoras, tendo em vista demandas cada vez mais complexas da avaliação educacional. Assim, conforme anunciado nessa primeira edição, publicada em 1997, o Inep deflagrou uma discussão nacional para análise da adequação e da pertinência das matrizes (Pestana *et al.*, 1997). Desse processo resultaram contribuições que foram incorporadas na segunda edição das matrizes de referência (Pestana *et al.*, 1999), que contou com o acréscimo das disciplinas História e Geografia.

A partir do modelo de construção de matrizes, a fundamentação teórica da avaliação buscou a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento. Para tanto, utilizou-se o conceito de competência, segundo Perrenoud (1993), como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos complementares, dentre os quais os conhecimentos. “Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede” (idem).

Assim, pode-se entender por competências cognitivas as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.

As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

O processo de construção do conhecimento passa, necessariamente, pelo saber fazer antes de ser possível compreender e explicar, até que este processo contínuo termine numa fase posterior do desenvolvimento com a tomada de consciência dos instrumentos utilizados e das relações estabelecidas.

Pode-se dizer que o processo de conhecer comporta um ciclo, pois a compreensão e a tomada de consciência dos instrumentos e das relações estabelecidas em um nível influenciam o fazer no nível seguinte. (Brasil. Inep, 2002a, p. 11-12).

Na elaboração das matrizes de referência do Saeb, optou-se pela estratégia de definir descritores, concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos.

Assim, a formulação e a utilização de descritores como base para a construção dos itens de prova que seriam utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas tiveram como pressuposto epistemológico o fato de que os conteúdos científicos, matemáticos, linguísticos, históricos e culturais são constituídos de princípios, conceitos e informações relacionadas por operações intelectuais (classificação, seriação, correspondência, causa e efeito, correlação, implicação). Outro pressuposto central, do ponto de vista teórico, era a concepção de que a construção do conhecimento ocorre por meio de mudanças qualitativas que abrem novas possibilidades de interagir com objetos do conhecimento cada vez mais complexos, abrangentes e abstratos.

Em 1997 e 1999, a matriz com descritores das etapas próprias do ensino teve as competências categorizadas em três níveis de ações e operações mentais, que se diferenciavam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento, sendo eles:

- Nível básico: ações que possibilitam a apreensão de características e propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis, isto é, que propiciam a construção dos conceitos.
- Nível operacional: ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos; fazem parte deste nível os esquemas operatórios que se coordenam em estruturas reversíveis. Essas competências, que, em geral, atingem o nível da compreensão e a explicação mais que o saber fazer, supõem alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação a outros contextos.

- Nível global: ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resoluções de problemas inéditos.

Nessa concepção, os níveis de ação e operação estavam presentes em todos os conteúdos e níveis de escolaridade. Assim, um mesmo conteúdo referente a um nível x de escolaridade poderia dar origem a descritores de nível básico, de nível operatório e de nível global. Isso possibilitaria a construção de um conjunto de itens para um mesmo conteúdo, de forma a distinguir, com maior grau de justiça, o que o aluno já conhece, o que está em vias de conhecer e o que ainda não conhece (Pestana *et al.*, 1999).

A matriz de referência de 1997 era constituída das áreas/disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia. Em 1999, foram acrescentadas História e Geografia, e Ciências passou a ser designada como Ciências Naturais. Os testes de Ciências Naturais, História, Geografia, Química, Física e Biologia foram aplicados apenas em 1999, não constando nas avaliações seguintes.

Em 2001, o exame foi aplicado pela sexta vez, apresentando algumas modificações com vistas ao seu aprimoramento. Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) por todo o País e a necessidade de se adaptar às exigências que a dinâmica de um mundo em permanentes mudanças impõe, procedeu-se à atualização das matrizes de referência do Saeb.

Com esse objetivo, no início de 2001, foi realizada nova consulta às Unidades da Federação (UF) para que as equipes de ensino e os professores regentes de turmas de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e 3ª série (3º ano) do ensino médio (cerca de 500 professores de 12 UFs, abrangendo as cinco regiões do País) verificassem a compatibilidade entre as matrizes então vigentes e o currículo proposto pelos sistemas estaduais para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir dessa realidade, o Inep e os especialistas das duas áreas reuniram esforços para a elaboração das novas matrizes de referência do Saeb 2001, agrupando os descritores e tornando-as menos extensas.

É importante ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo, pois são um recorte com base no que é possível medir por meio do instrumento utilizado no Saeb e que, ao mesmo tempo, deve ser representativo do que está contemplado nos currículos vigentes. Assim compreendidas, as matrizes não podem ser confundidas com referências para procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas.

As matrizes de referência do Saeb 2001 reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Dessa forma, descritores e itens foram selecionados de forma a que se possa refletir sobre a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes.

A relação entre o nível estrutural das competências já adquiridas e traduzidas em habilidades possibilitará ao aluno responder ao item. Essa relação é extremamente dinâmica, sendo função tanto do sujeito (aluno), que é solicitado a responder, quanto das características do item. É dinâmica, porque se dá na interação do aluno com a prova, aluno que está presente não só com sua dimensão cognitiva, mas também, com toda sua bagagem cultural, seu saber pedagógico possível, suas dimensões afetivas, suas representações sobre avaliação, suas motivações e desejos. (Brasil. Inep, 2001, p. 15-16).

Os itens de prova do Saeb 2001 foram elaborados contemplando estágios de construção em níveis crescentes de competências e habilidades, tendo presente que o resultado da avaliação poderia e deveria indicar os pontos críticos na construção esperada. No entanto, não houve a categorização nos níveis básico, operacional e global, simplificando a organização dos descritores. Nesse sexto ciclo de aplicação, houve o aperfeiçoamento dos questionários Saeb, ampliando a possibilidade da investigação dos fatores associados ao desempenho dos alunos avaliados. Os questionários do Saeb 2001 foram construídos com base em um referencial teórico que permitiria melhor compreensão na análise dos dados coletados de alunos, turmas, professores, diretores e escolas.

Seguindo esse histórico de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação da educação básica, o Inep volta a discutir em 2013 as matrizes de referência do Saeb, propondo a inclusão das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no sistema, indicando também a necessidade de revisão e atualização das demais matrizes.

A construção das matrizes de referência para subsidiar a avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para os estudantes do ensino fundamental deve envolver especialistas, gestores e educadores das respectivas áreas, além de colocar-se em discussão pública de forma a consolidar uma proposta que encontre apoio e adesão da rede institucional envolvida e da sociedade. Para essa finalidade, o Inep organizou dois eventos envolvendo mais de 60 especialistas em avaliação educacional, entre pesquisadores de universidades, gestores de secretarias municipais/estaduais, representantes de organismos da sociedade civil organizada com o foco no tema do ensino e da educação das áreas de ciências. A presente proposta foi discutida e construída, devendo submeter-se à consulta pública na sequência.

A proposta apresentada assume a natureza de matriz piloto a ser refletida, desenvolvida, testada em 2013 e aperfeiçoada com vistas a sua consolidação em 2015. Nesse sentido, a matriz desenvolvida refere-se apenas ao 9º ano do ensino fundamental, referenciando a aplicação piloto no final do ciclo. As matrizes para o 5º ano e para a 3ª série do ensino médio serão desenvolvidas em seguida, após a análise de resultados da aplicação piloto, de forma a servir de parâmetro para a construção e a revisão das demais matrizes do Saeb. Da mesma forma para a 3ª série do ensino médio, sendo que o ponto de referência da aplicação experimental de 2013 será a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Saeb atual já passou por tal processo de validação pública, sendo necessário que a inclusão de ciências esteja alinhada aos objetivos estabelecidos para o Saeb, dentre os quais:

- Oferecer subsídios à formulação, à reformulação e ao monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas.
- Identificar problemas e diferenças regionais na educação básica.
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes.
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos.
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.
- Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares.
- Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras.

Considerando os dois últimos objetivos, destaca-se que o Saeb não gera resultados individuais sobre estudantes, e sim para as unidades escolares e as redes de ensino nas quais estão inseridos. Os resultados auferidos pela avaliação apenas ganham significado quando observados a partir das unidades mínimas de agregação – escolas (da Prova Brasil), redes e sistemas – sobre as quais é possível ponderar acerca da qualidade e da equidade educacional.

2 INCLUSÃO DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SAEB

Na Constituição Federal de 1988, o art. 210 versa sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com vistas a assegurar uma formação básica comum embasada no respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reitera, no Capítulo II, art. 26, que

[os] currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil. Lei..., 1996).

Na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), embasada pelo Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010, é adotada a definição de sistema formulada por Saviani: “unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (*apud* Brasil. CNE, 2010a, p. 14). Nesse sentido, o Sistema Nacional de Educação teria de

(...) superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica. (Brasil. CNE, 2010b, p. 14).

No caso brasileiro, em que se convive com “sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional” (Brasil. CNE, 2010b, p.14).

Esse regime de colaboração deve articular

(...) as dimensões orgânica e sequencial das etapas e modalidades da educação básica, e dessas com a educação superior. [...] Isso pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, de regulação normativa, de supervisão e avaliação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais. (Brasil. CNE, 2010b, p. 14).

A organização curricular, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, deve considerar uma base comum e uma base diversificada, de maneira integrada e explicitada no projeto político-pedagógico de cada escola. Essa organização deve considerar, ainda, a estrutura curricular por áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, conforme a LDB, de forma interdisciplinar, transversal e contextualizada.

Ainda nas DCNGEB, nos critérios III e V (Brasil. CNE, 2010c, p.29), prescritos para a organização da matriz curricular, reitera-se que essa organização deve ser pautada na interdisciplinaridade e contextualização. A perspectiva da articulação interdisciplinar é voltada para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas. Na mesma página citada, menciona-se que a organização curricular deve pautar-se em “conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos” (Brasil. CNE, 2010b, p. 29).

O ensino fundamental, de acordo com o art. 32 da LDB de 1996, é:

2.1 ENSINO FUNDAMENTAL

(...) obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil. Lei..., 1996).

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) apontam a organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento, desde o ensino fundamental até o ensino médio, inclusive nas suas versões posteriores, como os PCN + e PCN em Ação (1999), quando dizem:

[para] que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos. (Brasil. MEC. SEF, 1997, p. 41).

Além das áreas, foram acrescentados temas transversais, que diferem de acordo com o ciclo, como exemplo do ensino fundamental, anos iniciais,

[nos] Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes,

reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (Brasil. MEC. SEF, 1997, p. 41).

A divisão por área do conhecimento é justificada da seguinte forma:

[o] tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso.

[...]

Na apresentação de cada área são abordados os seguintes aspectos: descrição da problemática específica da área por meio de um breve histórico no contexto educacional brasileiro; justificativa de sua presença no ensino fundamental; fundamentação epistemológica da área; sua relevância na sociedade atual; fundamentação psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem da área; critérios para organização e seleção de conteúdos e objetivos gerais da área para o ensino fundamental. (Brasil. MEC. SEF, 1997, p. 44).

Dessa forma, tem-se como organização das áreas do conhecimento para o ensino fundamental:

Áreas do ensino fundamental – anos iniciais

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências Naturais
- História e Geografia
- Arte
- Educação Física

Áreas do ensino fundamental – anos finais

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências Naturais
- Geografia

- História
- Arte
- Educação Física
- Língua Estrangeira

Reforçando esse entendimento, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as DCN para o ensino fundamental de 9 anos, indica no art. 5º que o ensino fundamental compromete-se com uma educação com qualidade social, com objetivo de promover, entre outros, “(...) aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal” (Brasil. CNE, 2010c).

Assim, os arts. 12 a 17 tratam dos conteúdos, dos componentes curriculares a eles articulados e versam sobre a obrigatoriedade do “estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, Educação Física e Ensino Religioso” (Brasil. CNE, 2010c). De acordo com o art. 15, os componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental devem ser organizados em relação às áreas de conhecimento:

I. Linguagens:

- Língua Portuguesa;
- Língua Materna, para populações indígenas;
- Língua Estrangeira Moderna;
- Arte; e
- Educação Física.

II. Matemática.

III. Ciências da Natureza.

IV. Ciências Humanas:

- História; e
- Geografia.

V. Ensino Religioso.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento articulam-se à “abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (Brasil. CNE, 2010c).

O art. 33 reitera que

[os] procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível

nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem do aluno. (Brasil. CNE, 2010c).

2.2 ENSINO MÉDIO

As diretrizes para o ensino médio são apontadas no art. 36 da LDB, com destaque à educação tecnológica básica, à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Outro ponto relevante em relação às diretrizes é a obrigatoriedade de uma Língua Estrangeira Moderna, bem como das disciplinas de Filosofia e Sociologia para o ensino médio. Além disso, nesse artigo é indicado que o educando, ao final do ensino médio, deve demonstrar domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Também no PCN – ensino médio (1999) há divisão por área do conhecimento, conforme dito anteriormente, sendo elas:

- Linguagens, Códigos e suas tecnologias.
- Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.
- Ciências Humanas e suas tecnologias.

O entendimento é reforçado pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as DCN para o ensino médio, articuladas com as DCNGEB, e reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar na elaboração, no planejamento, na implementação e na avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares. No seu art. 4º, postula que as unidades escolares devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na LDB, quais sejam:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (Brasil. CNE, 2012).

O art. 5º versa sobre as formas de oferta e organização do ensino médio, as quais devem estar baseadas na formação integral dos estudantes, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios.

Aborda, entre outros pontos, a perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização para essa etapa de ensino e aponta para a “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (Brasil. CNE, 2012). O trabalho é entendido como categoria ontológica e princípio educativo em um sentido amplo: “trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la [...]”; a ciência como “conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade”; a tecnologia como “transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida”; e a cultura como “processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (Brasil. CNE, 2012).

O currículo é conceituado no art. 6º como

(...) a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. (Brasil. CNE, 2012).

A organização curricular a partir de uma base nacional comum e uma parte diversificada é reiterada no art. 7º e, assim como apontado nas DCN para o ensino fundamental, a organização curricular dá-se nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Reitera-se que o currículo deve evidenciar a “contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (Brasil. CNE, 2012), como forma de assegurar a apreensão de saberes e intervir na realidade.

O art. 9º faz alusão aos componentes obrigatórios na composição dos currículos, tais como determinados pela LDB:

- a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- b) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;
- c) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

d) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

e) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras;

f) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;

g) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Brasil. CNE, 2012).

A responsabilidade pela elaboração do projeto político-pedagógico cabe a cada unidade de ensino e este deve estar baseado no

(...) princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática [...], deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida. (Brasil. CNE, 2012).

Dentre vários pontos abordados no art. 13, destaca-se o protagonismo dos sujeitos da escola (professores e alunos) na concepção e implementação da pesquisa como princípio pedagógico. Destacam-se, ainda, como abordagens integrantes do projeto político-pedagógico, a

(...) problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo; a "aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização" e a "avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo. (Brasil, 2012).

Os arts. 19 e 20 discorrem sobre as estratégias para a implementação das diretrizes que preveem articulação e colaboração entre o MEC, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Ainda com vistas a alcançar unidade nacional, respeitadas as diversidades, o MEC deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes a serem dominados pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de ensino médio.

O art. 21 trata do Saeb e prevê que o Enem assuma, progressivamente, as funções de:

I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a educação básica;

II – avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;

III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à educação superior. (Brasil. CNE, 2012).

Finalmente, o art. 22 reafirma o papel das diretrizes como norteadoras da “elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação” (Brasil, 2012).

Gestores, educadores e a sociedade brasileira têm consolidada a compreensão de que um grande desafio da educação – direito individual e coletivo – é contribuir para a formação de um ser humano capaz de exercer os outros direitos, de modo a potencializá-lo como cidadão pleno, um indivíduo que participe ativamente das decisões pertinentes à sua vida, considerando, portanto, que a educação transcende o espaço e o tempo escolares. A reflexão e a compreensão coletiva sobre os objetivos do ensino de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas é requisito para a construção de um sistema de avaliação que dialogue com a realidade das práticas escolares desse ensino.

Com base nas referências legais e nas políticas educacionais citadas, o conhecimento científico e as novas tecnologias são considerados, cada vez mais, como condição para que o indivíduo saiba se posicionar ante a processos e inovações constantes que o afetam. Nesse sentido, os objetivos da educação em Ciências da Natureza devem ultrapassar a ideia de uma transmissão de conhecimentos, avançando no sentido da apropriação de conhecimentos socialmente valorizados e construídos a partir de métodos próprios da ciência. Devem avançar para a apropriação de ferramentas que possibilitem a construção e o uso de conhecimentos científicos escolares e a compreensão dos métodos a partir dos quais o conhecimento científico é produzido. Dar-se-á desde um nível de reconhecimento de fenômenos e processos científicos que ocorrem em situações vividas pelo indivíduo até um nível de tomada de decisões, no âmbito da ciência e da tecnologia, que envolvam interesses de diferentes grupos sociais e reflexões sobre suas possíveis consequências. A educação em Ciências da Natureza deve contribuir para a formação de indivíduos cientificamente letrados, que dominem e utilizem, na realidade, o universo simbólico, as

2.3 O QUE DEVE SER AVALIADO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS HUMANAS

CIÊNCIAS DA NATUREZA

ferramentas, os recursos tecnológicos e as linguagens de sua construção para a leitura e a atuação no mundo.

Uma pessoa deve ser capaz de aplicar o conhecimento científico e compreender o modo como ocorre sua produção em situações que envolvem ciência e tecnologia. Naturalmente, torna-se possível pensar a existência de níveis de alfabetização/letramento científico, na medida em que identificamos situações variadas nas quais poderão ser aplicadas diferentes ações que podem requerer diferentes conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma medição sobre um contínuo que varia em função da complexidade do contexto, do conhecimento a ser aplicado nele e da maneira como essa aplicação se dará.

Portanto, o desafio da avaliação em Ciências da Natureza propõe-se como tentativa de medir a alfabetização/letramento científico proporcionado pelas escolas, redes municipais, estaduais e nacional.

CIÊNCIAS HUMANAS

Ampliando este entendimento para o âmbito das ciências em geral, tem-se que a educação em Ciências Humanas deve proporcionar ao estudante o instrumental teórico próprio para observar, analisar, compreender e interpretar o contexto (histórico, geográfico, social, político) em que está inserido e nele atuar de forma cidadã, crítica e autônoma. Além disso, deve fornecer os meios para que o estudante se aproprie dos métodos de pesquisa e de produção de conhecimento dessas ciências, desenvolva a habilidade para trabalhar com as diversas fontes de informação pertinentes e, a partir delas, elabore explicações, argumentações e conclusões, promovendo o diálogo e a mediação de conflitos, problematizando e propondo soluções para as questões humanas.

Por conseguinte, e levando em conta a relevância social de conhecimentos e aptidões expostos, diretamente relacionados a uma atuação cidadã, é coerente propor uma forma de medição acerca da compreensão e da apropriação de conceitos, linguagens, métodos e práticas atinentes às Ciências Humanas.

Assim, a avaliação da alfabetização/letramento em Ciências Humanas nas avaliações do Saeb buscará superar a noção e a avaliação de História como o saber sobre o passado, o domínio da memória sobre eventos ou de itens descontínuos, como problematizam Lee (2006) e Silva (2011). Do mesmo modo, para a Geografia, a avaliação não se limitará à memorização e à localização de fatos geográficos isolados, devendo focar a capacidade de orientação espacial e temporal dos estudantes, com base em pontos de vista diversificados e de diferentes escalas, bem como priorizar a consciência espacial/histórica com a qual se interpretam o espaço

e o meio, o que contribuirá para a caracterização de seu domínio da alfabetização/letramento em Ciências Humanas, na medida do observável, por meio de uma avaliação em larga escala.

As reflexões acerca do que deve ser avaliado sobre a aprendizagem em Ciências da Natureza e em Ciências Humanas, ou seja, o construto que vai orientar a medida em seus respectivos instrumentos direciona a construção de uma matriz que, por sua vez, possa orientar a concepção dos itens que vão compor o banco de itens. A matriz não deve ser confundida com o currículo, uma vez que representa um recorte curricular, ao mesmo tempo que busca refletir sobre o seu dinamismo.

As matrizes construídas a partir de 1997 fundamentaram-se em ideias de medição de habilidades baseadas em competências e em seus respectivos descritores. Posteriormente, a reflexão sobre os instrumentos e os itens elaborados com base nessas matrizes permitiu perceber que a construção dos itens por vezes ficava limitada a determinados contextos, objetos de conhecimento e operações cognitivas presentes nesses descritores. Em qualquer avaliação em larga escala, há a necessidade de revisão periódica da fundamentação da avaliação, das matrizes e dos procedimentos de análise dos dados, para favorecer a relação com os currículos e as práticas das redes educacionais, para acompanhar a evolução das ciências e do ensino específico, para incorporar melhorias necessárias ao aprimoramento das medidas e para refletir sobre o dinamismo do processo educativo e científico. Nesse sentido, propõe-se, para a inclusão de ciências no Saeb, a utilização da denominação de alfabetização/letramento para o construto em avaliação.

Os termos alfabetização e letramento vêm sendo utilizados no Brasil de forma ampla e com sentidos variados, tanto no âmbito acadêmico quanto nos documentos oficiais emitidos pelos diferentes sistemas, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas.

Podemos nos referir à alfabetização em muitos sentidos e devemos reconhecer pelo menos duas possibilidades que se contrapõem. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, compreendendo o sistema alfabético, as relações sonoras e gráficas das palavras, entre outras ações. Outra noção possível considera a alfabetização em sentido *lato*, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre práticas, usos e funções sociais da leitura e da escrita. Dessa forma, a alfabetização em sentido *lato* aproxima-se do letramento, envolvendo a compreensão das funções da leitura e da escrita na sociedade.

3 PROPOSIÇÃO DE CONSTRUTO

O campo de estudo do letramento tem investigado não só habilidades cognitivas básicas – como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, compreendendo o sistema alfabético, as relações sonoras e gráficas das palavras –, mas também o letramento relacionado ao desenvolvimento social, à formação da consciência que produz uma reflexão crítica e que serve como base para as mudanças pessoais e sociais, supondo os conhecimentos sobre práticas, usos e funções sociais da leitura e da escrita. Considerado como práticas e usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos, pode-se assumir que:

[letramento] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural. (Brasil. MEC. SEB, 2008, p. 11).

Educar, no sentido de alcançar tais objetivos de alfabetização e letramento, visa garantir que os estudantes possam vivenciar, desde cedo, atividades que os levem a pensar sobre o mundo de forma autoral, crítica e lúdica, inseridos em atividades de reflexão sobre a realidade, os fenômenos, os dados, o espaço e o tempo. Os educandos podem, assim, refletir sobre a vida de forma a construir essa compreensão criativa, enxergando-se como criadores desse conhecimento, na medida em que ampliam sua leitura sobre o próprio mundo. Considera-se que as práticas de alfabetização/letramento, compreendidas aqui como práticas de uso da leitura e da escrita, são amplas e diversificadas e ocorrem em diferentes contextos socioculturais e situações de uso multifacetado. A escola é um desses contextos, no qual há situações autênticas de uso que requerem, necessariamente, uma abordagem diferenciada, formal e sistematizada da leitura e da escrita.

Esses sentidos aproximam-se da alfabetização tal como proposta por Paulo Freire, compreendida como “a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora” (Freire, Macedo, 1990, p. 56). Freire enfatiza que a alfabetização não é a deflagradora da

transformação social, mas parte desse mecanismo e, por vezes, é viabilizada após o educando assumir-se como autor da própria história. Ele inicia assim o processo de reescrever essa história ainda sem o uso da palavra lida ou escrita, para depois passar a usá-la. Em outras palavras, a alfabetização deve ser vista como meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida, os quais produzem uma cultura que pode ser subalterna ou emancipatória, conforme seja abordada.

A alfabetização e a educação são dimensões da cultura, e os educadores devem reconhecer essa natureza, bem como levar os estudantes a fazê-lo, engajando-se, assim, num processo de questionamento dessa cultura e de si mesmos, rumo a uma alfabetização crítica e emancipatória, uma vez que a educação que alfabetiza não se submete à cultura, mas coloca-se como participante e coautora dela.

No sentido proposto, o conceito de alfabetização não se restringe à ideia de aquisição de habilidades de leitura, de decodificação e domínio de uma língua ou aquisição das letras, de uma visão de mundo que os educandos devem acessar (ibidem, p. 98), tampouco uma língua ou um código que é compreendido como reflexo de uma realidade, ao contrário, a alfabetização é produtora dessa realidade: ela é proposta como recurso de leitura do mundo em transformação e, quando desenvolvida, transforma-o.

Nessa transformação, o código não é desqualificado, mas supera-se a ideia do uso privilegiado de um código específico dominante em contraposição a outros códigos possíveis, que deveriam ser reconhecidos, respeitados e valorizados. Tal processo pressupõe que os educandos possam reconhecer, experimentar, examinar, selecionar e apropriar-se dos aspectos da cultura dominante que lhes pareçam adequados para definir e transformar a ordem social da qual participam, em vez de simplesmente servirem a ela, pois o código lhes é apresentado como obra de homens e produtor de realidades.

A ciência, por sua vez, por força da conceituação de cultura por meio da leitura do mundo, pode ser igualmente compreendida como dimensão da cultura, representante de uma visão de mundo dominante. É, porém, uma dimensão viva, pois encontra-se em permanente transformação com base na formulação de seus próprios códigos, axiomas, métodos e verdades provisórias. A realidade vivida e a experiência da qual os educandos são portadores passam a ser tratadas como fonte para a construção da alfabetização e, segundo a metáfora empregada, da alfabetização em ciências.

O uso do conceito de alfabetização e/ou letramento em ciências é compreendido como um uso metafórico que vem do

campo dos estudos de língua e linguagem, tal como observado por Martins (2010, p. 365), e que se sustenta em outra metáfora subjacente, que é o conceito de “linguagem da ciência”. A linguagem da ciência pode ser compreendida para além de um sistema simbólico de comunicação, considerando-a como instrumento produtor de identidade e de relações entre sujeitos, instituições, ideias e conhecimento, com gêneros textuais razoavelmente estáveis associados a práticas no contexto científico, reunindo condições de sustentar a ideia da ciência como uma linguagem (p. 367). A ideia de alfabetização/letramento em ciências como processo discursivo, interativo e dialógico, contextualizado nas práticas sociais delimitadas pela escolarização, salienta as possibilidades de ação e interação dos sujeitos que participam do processo educativo, bem como questiona práticas de ensino-aprendizagem centradas em processos individuais, descontextualizados, desqualificadores da experiência vivida, do conhecimento e da realidade da cultura local.

Apesar das divergências existentes sobre o uso dos conceitos de alfabetização/letramento em ciências e da dificuldade criada pelo próprio uso dos dois termos associados, o presente documento propõe a sua utilização observando a necessidade de uma definição criteriosa, abrangente e de uma delimitação do uso dos termos propostos. O emprego do termo alfabetização ao lado de letramento visa submetê-los à discussão com professores, gestores e formadores de professores, considerando-se a necessidade de diálogo do Saeb com esses agentes, ao mesmo tempo que os compreende como produtores do conhecimento sobre a educação e a ciência educação, justificando a necessidade de ouvi-los no processo de construção de matrizes de avaliação. Espera-se, por meio da discussão com esses interlocutores, ampliar a compreensão sobre o uso desses termos, alfabetização e letramento em ciências, identificando razões para a escolha de um deles ou dos dois, oferecendo definições esclarecedoras que possam favorecer o diálogo com professores, gestores e formadores de professores, que são alvo das medições produzidas no âmbito das avaliações.

Por fim, o alcance possível para uma medida por meio de um instrumento do tipo prova a ser aplicado em larga escala é impeditivo de uma pretensão de medir o sentido pleno do uso social do conhecimento que cria a própria realidade quando em uso. Há a necessidade de reconhecer e explicitar que a medida será possível apenas sobre alguns aspectos desse uso social, como os da alfabetização emancipadora ou do letramento em ciências como uso social do conhecimento, pois a característica do instrumento impede a pretensão de medi-lo em sentido *lato*. O instrumento a ser construído para medição desse desempenho no uso da linguagem científica será delimitado sobre aqueles aspectos relativos à alfabetização/letramento escolar em ciências, passíveis de serem medidos por itens/questões objetivas de múltipla escolha,

compondo um conjunto de itens que consegue cobrir apenas uma parcela dos componentes curriculares.

Com base na experiência da Daeb/Inep nas diversas avaliações da educação básica, nacionais e internacionais, na análise dos dados empíricos produzidos pelos instrumentos e na análise pedagógica dos itens, dos instrumentos e dessas medidas, os pesquisadores do Inep propõem que as matrizes devem possibilitar a construção de itens que possam medir a alfabetização/letramento em Ciências da Natureza e Humana, com base em experiências de aprendizagem escolar e seu uso em situações mais próximas possíveis da realidade e da vida em sociedade.

Portanto, são três as dimensões que surgem como estruturantes da matriz para orientar a medição, resumidamente descritas como: as diferentes situações/contextos que envolvem ciência, tecnologia e vida em sociedade; as possíveis ações/operações que devem ser efetivadas pelos aprendizes nessas situações; e os diferentes conhecimentos mobilizados para tal.

Desse modo, com o intuito de expandir as possibilidades de materialização de itens com base no construto proposto, o Inep coloca em discussão uma estrutura para a matriz composta desses três eixos/dimensões e sua denominação como avaliação da alfabetização/letramento em ciências.

Nessa estrutura, fica indicada a necessidade de o item ser construído segundo a orientação desses três eixos ou dimensões, ou seja, o item será concretizado a partir do cruzamento dessas três dimensões, que são descritas a seguir.

O contexto refere-se à situação para a qual o item transporta o respondente para que ele resolva o que está sendo proposto. O contexto pode ser entendido como a situação criada ou forjada para estabelecer relações entre os conhecimentos tradicionalmente veiculados na escola e a vida dos estudantes (Brasil. Inep, 2010), exigindo uma operação mental para a solução do possível problema em questão. O contexto, portanto, considera as situações envolvidas no problema construído pelo item, empregando elementos que emprestam sentido mais amplo à situação-problema do que ao conhecimento, representando uma possibilidade de aplicação desse conhecimento ao solicitar uma operação mental sobre a situação. Entende-se que as "situações/contextos" devem contemplar a dimensão na qual o conhecimento deve e/ou pode ser utilizado, relacionando diversas situações da vida individual e coletiva, como por exemplo, variações de espaços (ambientes rural, urbano, etc.); de tempo (passado, presente, futuro, períodos históricos); da esfera

3.1 DIMENSÃO SITUAÇÕES/ CONTEXTOS

social (cultura, saúde – individual e coletiva –, trabalho, economia, política, ética etc.); da natureza das coisas (natural, artificial), dentre outras possibilidades de desdobramento. Ainda devem ser pensados ou identificados, de maneira privilegiada, contextos diversos, como o político, econômico, cultural, técnico, ético e natural – para este último, especificamente, contextos relacionados a organismos vivos, fatores abióticos, da natureza e da tecnologia, do senso comum e da ciência. Esses contextos também podem variar conforme a abordagem, sendo comum privilegiar aqueles relacionados a organismos vivos, à natureza e tecnologia, levando em conta conhecimentos do senso comum e da ciência. Engloba também temas de relevância social (citados nos PCN) e questões contemporâneas, como segurança pessoal e ambiental, cuidados de si, dos outros e do ambiente, processos e equipamentos tecnológicos, clima, diversidade cultural, bem como os contextos da história da ciência e de investigação em ciência.

A compreensão sobre a dimensão dos contextos precisa considerar que esses são múltiplos e variados, não sendo necessário ou desejável para uma matriz de avaliação da educação básica estabelecer *a priori* os possíveis contextos, tendo em vista a necessidade de respeito à criatividade e à liberdade dos educadores, das escolas e das redes em definir, priorizar e experimentar contextos diversos para o ensino e a aprendizagem, que, por vezes, podem assumir proporções locais, noutras, consideram contextos globais. Nesse sentido, os documentos referenciadores do Saeb, os PCN e as DCN definem a necessidade de contextualização do ensino e da aprendizagem, razão pela qual a contextualização também é necessária para a construção de instrumentos de medição do desempenho do estudante no sistema educativo, de forma que a matriz não define, nesse momento, esses possíveis contextos, mas aponta a necessidade de sua consideração na problematização presente no item do instrumento de avaliação.

3.2 DIMENSÃO OPERAÇÃO COGNITIVA

A operação cognitiva traduz ações requeridas ao respondente para que ele resolva a situação-problema proposta pelo item e deve, então, explicitar o que foi realizado em termos cognitivos, da ordem do pensamento, considerando o uso do conhecimento “efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo” (Brasil. Inep, 2002b). A dimensão, portanto, abrange o que fazer com o conhecimento e o tipo de uso cognitivo que se espera nos contextos da vida. A opção teórica cognitivista, adotada nas matrizes de referência do Saeb de 1997

até 2001 para a construção dos descritores, priorizou a aferição de competências e de habilidades no uso de conteúdos neles implícitas. Cada habilidade busca traduzir uma operação cognitiva realizada com o conhecimento. Segundo a fundamentação do Saeb 2001, o conhecimento na perspectiva cognitivista não é “cópia do real” ou o objeto não é compreendido em seu significado e sentido apenas porque é exposto ao sujeito, mas precisa passar pela ação de raciocinar, coordenar as informações em consonância com as questões propostas, eventualmente produzir novas informações significativas e fazer inferências quando necessário.

Para além do cognitivismo, a perspectiva sócio-histórica compreende que uma das modalidades básicas mais concentradas do processo de formação de conceitos não espontâneos é a aprendizagem escolar, em que são empregadas operações para a formação de conceitos científicos. A gênese social da aprendizagem e do desenvolvimento, na qual estes processos são percebidos, resulta de instrumentos e símbolos sociais que permitem a organização e a compreensão da realidade, propiciando saltos qualitativos no processamento cognitivo.

A interação sujeito-objeto do conhecimento e as construções intelectuais necessárias nessa dimensão, relativas ao fazer uso do conhecimento, podem receber denominações, como: habilidades e competências, processos, operações cognitivas ou habilidades. As ações a serem desempenhadas pelo estudante da educação básica são definidas para Ciências da Natureza e Ciências Humanas como operações cognitivas de três diferentes categorias.

Esse processo envolve identificar, reconhecer, indicar e apontar, entre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição, ou identificar uma descrição que corresponda a um conceito ou às características típicas de objetos de diferentes tipos de texto, demonstrando a identificação de informação, fatos, relações e propriedades dos fenômenos e suas explicações, expressas direta e explicitamente na declaração das situações ou do problema. Também envolve localizar o conhecimento na memória de longo prazo de forma consistente com o material presente, relacionando as habilidades de identificação, localização, descrição e nomeação dos fenômenos do mundo natural ou transformado, por meio do reconhecimento de representações dadas, sendo solicitado o exercício da memória ou a observação das regularidades entre os fenômenos apresentados em textos ou em outras formas de representação.

**RECONHECIMENTO DE
CONCEITOS, IDEIAS,
FENÔMENOS E/OU SISTEMAS**

**COMPREENSÃO DE CONCEITOS,
IDEIAS, FENÔMENOS E/OU
SISTEMAS**

Esse processo envolve a compreensão da informação para construir significado por meio de mensagens instrucionais, incluindo mensagens escritas, imagens ou gráficos, estabelecendo conexões entre o conhecimento novo, esquemas ou conceitos existentes e estruturas cognitivas prévias. Pode ser chamada de explicação quando exige construir ou usar modelos mentais de causa/efeito para explicar ou justificar sistemas, conceitos, ideias ou fenômenos. Pode também solicitar a exemplificação ou a classificação ao requerer que aponte exemplos específicos de conceitos ou princípios gerais.

**APLICAÇÃO DE CONCEITOS,
IDEIAS E/OU SISTEMAS OU
SOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

Esse processo requer a interpretação e o uso da informação na resolução de problemas que, quando são simples, têm a informação explícita na declaração da situação ou problema, com base em uma variável, daí a necessidade de se estabelecer relações diretas necessárias para alcançar a solução. Na resolução de problemas complexos, pode ser requerida a reorganização das informações apresentadas no texto e na estrutura de uma proposta de solução de informação não explícita na situação ou no problema, que envolve mais do que uma variável, podendo obrigar a realização de operações cognitivas complementares descritas, como: comparar, analisar, associar, relacionar, executar, interpretar, ou outras operações cognitivas que mobilizam habilidades complexas de extrapolar, aplicar, avaliar e criticar conhecimentos, ideias, sistemas, processos e situações dadas.

**3.3 DIMENSÃO EIXO
ESTRUTURANTE DO
CONHECIMENTO**

É importante ressaltar a preocupação de que os eixos estruturantes e os objetos do conhecimento indicados na matriz do Saeb não sejam confundidos como referência, como definidores de currículos escolares ou das relações de ensino-aprendizagem, sendo necessário evitar o estabelecimento de uma lista de conteúdos que possam ser tomados nessa direção ou a produção de recomendações sobre a prática pedagógica com base na matriz.

A dimensão de "eixos estruturantes do conhecimento" refere-se aos conhecimentos escolares que estão sendo solicitados ou mobilizados no item para que o respondente execute a operação cognitiva visando a sua resolução. Pressupõe a identificação e o domínio dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento presentes nas propostas curriculares nacionais e busca se aproximar do que os educadores têm desenvolvido em sala de aula nas escolas brasileiras, pretendendo dar direção sobre o que deve ser avaliado do conhecimento ou do aprendizado sobre ciências para a vida, com o entendimento de que "objetos escolares do conhecimento" explicitam a ideia de um conhecimento avaliado no instrumento que, apesar de se referenciar na academia, é modificado, é reconstruído

com especificidades e objetivos diferentes dos científico/acadêmicos, pois são escolares. Esses objetos podem ser classificados em conhecimentos científicos historicamente construídos ou quanto aos modos como se dá essa construção nos meios de produção do conhecimento científico. A definição sobre o conhecimento em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, seus eixos estruturantes com o tratamento dado às áreas, é necessária para orientar a formação do banco de itens para a composição de instrumentos de medição que reflitam os currículos escolares. Para definir os eixos estruturantes das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza, foram considerados os documentos referenciadores da educação básica e do Saeb, os PCN, as DCN, os guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), organizados por professores avaliadores sob a supervisão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de discussões recentes sobre direitos de aprendizagem e sobre os currículos praticados nas diversas unidades da Federação. A proposição de eixos estruturantes na matriz tem o objetivo de apresentar os conhecimentos próprios das áreas do conhecimento de forma articulada e interdisciplinar, devendo-se observar que cada item atende a um dos tópicos que denominam os eixos estruturantes.

- Terra e universo.
- Vida e ambientes.
- Ser humano e saúde.
- Materiais: constituição, propriedades e transformações.
- Energia: conservação e transformação.

3.3.1 EIXOS ESTRUTURANTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Aborda conceitos e modelos relacionados à origem, à evolução do universo, do sistema solar, às características e relações entre os corpos celestes (satélites, planetas, estrelas, etc.). No referente ao planeta terra, aborda fenômenos físicos e astronômicos, os movimentos do planeta, sua interação com a lua e o sol, além de englobar o estudo da água, dos ciclos biogeoquímicos, dos fenômenos físico-químico que envolvem as substâncias que constituem a natureza e suas transformações na atmosfera, na litosfera, na hidrosfera e na biosfera, bem como as questões geológicas da formação do planeta, da crosta terrestre, suas transformações naturais e causadas pelos seres humanos ao longo do tempo.

TERRA E UNIVERSO

Aborda a origem e evolução dos seres vivos e suas interações com os ambientes naturais ou transformados; observa o dinamismo no plano natural sobre como a vida se desenvolve em espaços e

VIDA E AMBIENTES

tempos diversos e suas relações com o meio biótico e abiótico, incluindo suas implicações. Aborda os níveis de organização dos seres vivos e os critérios adotados pela ciência para sua classificação e agrupamento, utilizando os caracteres morfofisiológicos, analisando-os, comparativamente, do ponto de vista evolutivo. Considera o conhecimento no conjunto das relações entre os seres vivos, os ambientes e suas substâncias, de forma a requerer a frequente construção e reconstrução de conceitos, métodos e comportamentos envolvendo questões contemporâneas, como utilização de recursos naturais, impactos ambientais, sustentabilidade, transformações, manutenção, conservação dos ambientes e da diversidade de vida que os constitui.

SER HUMANO E SAÚDE

Aborda o funcionamento do corpo humano em sua integridade, do nível celular ao orgânico, associado à sua relação com ambientes, tecnologias e aspectos socioambientais para a promoção da saúde física e psíquica. Além do funcionamento do corpo, explora a compreensão sobre doenças, causas, tratamento, ciclo e prevenção, o entendimento de hábitos danosos e os que promovem saúde.

MATÉRIA: CONSTITUIÇÃO, PROPRIEDADES E TRANSFORMAÇÕES

Aborda a compreensão sobre as propriedades da matéria, sua constituição, transformações, além da compreensão sobre átomos, suas relações e interações. Explora esses aspectos por meio de fenômenos naturais ou atividades humanas, integradas às questões socioambientais.

ENERGIA: CONSERVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Estuda as formas de energia, suas transformações, sua conservação, formas de transferência de energia, utilização da energia pelo homem, produção e distribuição da energia, tecnologias, suas limitações, além de relacionar energia e vida.

3.3.2 EIXOS ESTRUTURANTES DE CIÊNCIAS HUMANAS

- Tempo, espaço, fontes históricas e representações cartográficas.
- Natureza-sociedade: questões ambientais.
- Identidades, diversidades e direitos humanos.
- Poder, Estado e instituições.
- Cidadania e movimentos sociais.
- Produção, circulação e trabalho.
- Comunicação e tecnologia.

O eixo aborda as articulações entre tempo e espaço, contemplando o trabalho com as diversas fontes históricas e geográficas, de forma que possibilite a interpretação e a leitura crítica, por meio da diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro. Considera um amplo campo conceitual da Geografia e da História para identificar conceitos, processos, diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, continuidades e rupturas, bem como sua análise, descrição, comparação, e a construção de explicações sobre espaços e tempos em relações multiescalares (local, regional, nacional e global). Contempla ainda o conhecimento necessário para a identificação e compreensão dos diversos elementos que compõem a cartografia.

**TEMPO, ESPAÇO, FONTES
HISTÓRICAS E REPRESENTAÇÕES
CARTOGRÁFICAS**

Além de possibilitar a compreensão da dinâmica dos fenômenos naturais, o eixo propõe a superação da dicotomia entre natureza e sociedade e a reflexão sobre as formas de intervenção humana em diferentes tempos e espaços. Trata-se de compreender as razões e os processos pelos quais a sociedade busca conhecer, explorar e alterar recursos naturais, além de prever e prevenir catástrofes ambientais por meio da ciência e da tecnologia. Por conseguinte, o eixo avança na reflexão sobre as questões ambientais, notadamente aquelas decorrentes da interação natureza-sociedade, passando por questões como a sustentabilidade, a segurança alimentar, os posicionamentos de instituições e países e o próprio ambientalismo e suas variações.

**NATUREZA-SOCIEDADE:
QUESTÕES AMBIENTAIS**

O eixo parte de uma visão integrada das ações humanas, dos fatos históricos e de fenômenos sociais, que possibilitam a compreensão das semelhanças, diferenças e desigualdades entre os sujeitos, levando-se em conta os valores de representação subjetivos. Assim, propõe a percepção das diferenças/semelhanças no processo de construção das identidades com o reconhecimento, a aceitação, o respeito e a valorização do outro. Trabalha com a ideia de alteridade, contribuindo para a valorização da conquista dos direitos humanos e para a conscientização acerca das diversas formas de desigualdade: econômicas, políticas, sociais, culturais, étnico-raciais e de gênero.

**IDENTIDADES, DIVERSIDADES E
DIREITOS HUMANOS**

O eixo aborda as representações, as relações de poder e de dominação, bem como as diversas formas de organização política, abrangendo questões pertinentes às nações, aos povos, às lutas, guerras e revoluções. Parte da perspectiva do Estado e das diversas instituições para abordar questões relativas ao seu papel e à sua constituição, às relações entre as nações e aos organismos multilaterais. Considera os territórios, os processos

**PODER, ESTADO E
INSTITUIÇÕES**

de disputa e construção de fronteiras e os processos de consolidação e manutenção de poder em diferentes momentos, lugares e escalas.

CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS

O eixo aborda a ação política a partir da perspectiva da atuação cidadã e das formas alternativas de uso e organização do poder, contemplando os diversos movimentos e pleitos sociais e seu legado para as sociedades. Trata das questões étnico-raciais, de gênero, da cidade e do campo, envolvendo pessoas em diferentes faixas etárias (infância, juventude e terceira idade), com direitos especiais (acessibilidade, inclusão educacional e no mundo do trabalho) e em situação de privação de liberdade. Reflete sobre os esforços de participação política dos diversos segmentos sociais excluídos e suas estratégias reivindicatórias ante o Estado, considerando os diferentes interesses que o constituem. Para além da noção de conhecimento sobre direitos e deveres, retoma a questão da cidadania com a perspectiva de uma construção de consciência que viabilize a apropriação da noção de luta coletiva pela garantia de direitos.

PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E TRABALHO

Este eixo trata dos processos de produção e circulação de pessoas e mercadorias, bem como das diversas relações de trabalho estabelecidas ao longo do desenvolvimento das sociedades. Nesse âmbito, consideram-se as interações entre esses processos, suas transformações e influências e, ainda, as novas configurações da relação campo-cidade, as interações urbano-regionais e os seus desdobramentos socioespaciais em diferentes escalas.

COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA

Trata do desenvolvimento, do acesso, da difusão e da influência das técnicas e tecnologias na organização das sociedades, sejam elas urbanas ou rurais, evidenciando os aspectos sociais e culturais. Considera-se, ainda, a questão da comunicação, sua relação com a globalização e o estabelecimento de novas hierarquias urbanas, bem como as problemáticas pertinentes à cultura, a sistemas de comunicação, relações de consumo e seus desdobramentos.

4 ESTRUTURA DAS MATRIZES

Com o objetivo de orientar as possibilidades de materialização de itens por meio das matrizes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, tem-se a descrição da estrutura de matriz para orientar a medição composta dos três eixos/

dimensões, sendo que a dimensão do contexto não é definida no momento, devendo ser visualizada transversalmente para todos os itens a serem construídos.

Eixos estruturantes	Operações cognitivas		
	A – Reconhecer conceitos, ideias, fenômenos e/ou sistemas	B – Compreender conceitos, ideias, fenômenos e/ou sistemas	C – Aplicar conceitos, ideias e/ou sistemas ou solucionar problemas
1. Terra e universo	A1	B1	C1
2. Vida e ambientes	A2	B2	C2
3. Ser humano e saúde	A3	B3	C3
4. Matéria: constituição, propriedades e transformações	A4	B4	C4
5. Energia: conservação e transformação	A5	B5	C5

ESTRUTURA DA MATRIZ DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Eixos estruturantes	Operações cognitivas		
	A – Reconhecer conceitos, ideias, fenômenos e/ou sistemas	B – Compreender conceitos, ideias, fenômenos e/ou sistemas	C – Aplicar conceitos, ideias e/ou sistemas
1. Tempo, espaço, fontes históricas e representações cartográficas	A1	B1	C1
2. Natureza-sociedade: questões ambientais	A2	B2	C2
3. Identidades, diversidades e direitos humanos	A3	B3	C3
4. Poder, Estado e instituições	A4	B4	C4
5. Cidadania e movimentos sociais	A5	B5	C5
6. Produção, circulação e trabalho	A6	B6	C6
7. Comunicação e tecnologia	A7	B7	C7

ESTRUTURA DA MATRIZ DE CIÊNCIAS HUMANAS

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010*. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. 2010a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. 2010b
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. 2010c.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Fisco e Contribuinte, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília, 2002a. 106 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Relatório pedagógico do Enem*. Brasília, 2002b. 191 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Microdados do Saeb 1999: manual do usuário*. Brasília, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, 2010. v. 1, 19 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/guia-de-elaboracao-e-revisao-de-itens>>.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do EF: alfabetização e linguagem*. Rev. e ampl. incluindo "Saeb/Prova Brasil matriz de referência". Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. 126 p.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Número Especial, p. 131-150, 2006.

MARTINS, Isabel. Letramento científico: um diálogo entre educação em ciências e estudos do discurso. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 363-389.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb*. Brasília: Inep, 1997. 95 p.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb*. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Inep, 1999. 134 p.

PILATTI, O. et al. *Sistema nacional de avaliação da educação básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados*. Brasília: Inep, 1995. (Série Documental: Avaliação, 1).

SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de História. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º sem. 2011.



Ministério da
Educação

