

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

IDELMA PIRES DE FREITAS

**ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DE
MARÍLIA**

**MARÍLIA
2015**

IDELMA PIRES DE FREITAS

**ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DE
MARÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr^a. Iraíde Marques de Freitas

**MARÍLIA
2015**

Freitas, Idelma Pires de.

F866a Análise do sistema de avaliação do rendimento escolar de Marília / Idelma Pires de Freitas. – Marília, 2015.
133 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 112-119

Orientador: Iraíde Marques de Freitas.

1. Avaliação educacional. 2. Responsabilidade educacional. 3. Currículos. 4. Educação – Finalidades e objetivos. I. Título.

CDD 370.11

IDELMA PIRES DE FREITAS

**ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DE
MARÍLIA**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na Linha de Pesquisa: Políticas educacionais, Gestão de sistemas e organizações, Trabalho e Movimentos sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr^a. Iraíde Marques de Freitas Barreiro
UNESP / Marília

2º Examinador: _____

Dr^a. Graziela Zambão Abdian
UNESP / Marília

3º Examinador: _____

Dr^a. Raimunda Abou Gebran
UNOESTE / Presidente Prudente

Marília, 24 de março de 2015.

Dedico este trabalho à minha filha Júlia, que esteve comigo em todos os momentos desse processo. Que sentiu todas as minhas angústias, ainda em meu ventre e serviu de motivação para que eu continuasse e acreditasse que, apesar de tudo, venceria.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, principalmente, à minha orientadora, Professora Iraíde Marques de Freitas Barreiro, que com suas palavras me fez crescer.

Quero agradecer às minhas incentivadoras primeiras: à Diretora Maurícia Palácio, da cidade de Osvaldo Cruz onde iniciei como professora e com quem muito aprendi. À minha vizinha e amiga Simone Ribeiro que acreditou que eu seria capaz.

Dedico especial agradecimento ao meu anjo encarnado, Selma Ferreira, que sem razão nem porque me levou a trilhar esse caminho e foi através dela que conheci Graziela.

Graziela Zambão Abdian que me recebeu em seu grupo de estudos, como a todos, com respeito e disposição. Disposição para ensinar, escutar, desconstruir e construir. Que participou de minhas bancas no Seminário de pesquisa, no Exame de Qualificação e na Defesa, contribuindo sobremaneira com suas colocações.

À Professora Érika Porcelli Alaniz que compôs minha banca no exame Qualificação e foi importantíssima para o delineamento deste trabalho e à Professora Raimunda Abou Gebran que compôs a banca de defesa.

Agradeço a todos que compõem o quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Marília, principalmente ao Professor Joaquim Bento Feijão que se mostrou extremamente solícito, disponibilizando os materiais necessários e dispondo de seu tempo para possibilitar meu acesso às escolas.

Não poderia deixar de agradecer as diretoras das escolas que abriram as portas para esta pesquisa.

Agradeço à minha amiga Rosilaine Cristina Silva, que entre um parágrafo e outro, secou minhas lágrimas, me fez acreditar e prosseguir.

A toda a minha família, por acreditar em mim, oferecer apoio em todos os sentidos e, principalmente, à minha mãe pelo exemplo de força.

Ao meu marido Douglas e minha filha Júlia, agradeço hoje e sempre, por tudo.

*Há os que se queixam do vento;
Os que esperam que ele mude;
E os que procuram ajustar as velas.*

William George Ward (teólogo inglês)

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar as implicações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (SAREM) na gestão de duas escolas municipais de Ensino Fundamental do município. Para tanto se definiu três eixos: currículo, gestão e projeto político-pedagógico. Para a pesquisa foi realizado levantamento bibliográfico sobre os contextos de influência, de produção de textos legais, da prática e dos efeitos que conduziram à política de avaliação externa da educação nas últimas décadas. Esta pesquisa se orienta pela perspectiva qualitativa, ao realizar levantamento bibliográfico, análise dos documentos, entrevista e questionários. Este conjunto de material revela que as concepções acerca do SAREM são contraditórias. A avaliação é percebida pelos entrevistados como norteadora da gestão nas escolas, influenciando na elaboração do projeto político-pedagógico e no trabalho do professor ao imprimir diretrizes. Mas revelam que os resultados das avaliações externas representam o avanço da qualidade da educação desenvolvida no município. Porém, pode concluir que a gestão do sistema utiliza os resultados desta avaliação externa para controlar o processo educativo ao determinar o currículo, direcionar o trabalho do professor na tentativa de alcançar equidade em seu sistema de ensino e atingir bons resultados.

Palavras-chave: Avaliação externa municipal. Currículo. Gestão. Projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

This research investigates the implications of Educational Achievement Assessment System Marilia (SAREM) in the management of two public schools in the municipality of elementary school. Therefore defined three areas: curriculum, management and political-pedagogical project. For the research was carried out literature about the contexts of influence, production of legal texts, practice and events leading to external evaluation of education policy in recent decades. This research is guided by the qualitative perspective, to carry out literature, analysis of documents, interviews and questionnaires. This set of materials revealed that the conceptions about Sarem are contradictory. The evaluation is perceived by respondents as guiding management in schools, influencing the development of the political-pedagogical project and the teacher's job when printing guidelines. But reveal the results of external evaluations represent the advancement of quality education developed in the municipality. However, it can be concluded that the system management uses the results of this external evaluation to control the educational process to determine the curriculum, direct the teacher's work in trying to achieve equity in its education system and achieve good results.

Keywords: Town External evaluation. Curriculum. Management. Politica-pedagogical project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise do conceito de “Administração” elaborado por Paro (2002)	64
Figura 2 - Análise da definição de projeto político-pedagógico apresentada pela Diretora da Escola B	96
Figura 3 - Articulação entre a concepção de PPP da Diretora da Escola B e o discurso do Diretor de gestão escolar	97
Figura 4 - Compreendendo a inter-relação entre os contextos	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Nota no IDEB	89
Gráfico 2 - Gráfico comparado dos resultados das escolas em todas as edições do SAREM	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos da pesquisa	18
Quadro 2 - Síntese da Reforma do Estado	34
Quadro 3 - Apresentação do PNE nas edições de 2001 e 2014 – Avaliação	42
Quadro 4 - Apresentação do PNE nas edições de 2001 e 2014 – Gestão	43
Quadro 5 - Apresentação do PNE nas edições de 2001 e 2014– Currículo	45
Quadro 6 - Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais	60
Quadro 7 - Recorte do documento: Análise de desempenho.....	77
Quadro 8 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Espaço de aprendizagem e equipamentos	85
Quadro 9 - Posicionamento dos professores acerca da influência do SAREM na gestão das escolas municipais de Marília	93
Quadro 10 - Objetivos e metas da escola A em função do SAREM	94
Quadro 11 - Objetivos e metas da escola B em função do SAREM	95
Quadro 12 - Metas das escolas municipais de Marília	97
Quadro 13 - Apresentação dos descritores da Prova Brasil em comparação com os descritores do SAREM	104
Quadro 14 - Opinião dos atores educacionais acerca do SAREM	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados comparativos entre os IDEBs do município e do país	72
Tabela 2 - Modelo de planilha de tabulação dos resultados do SAREM por escola	75
Tabela 3 - Modelo de planilha de tabulação dos resultados da rede	76
Tabela 4 - Escala de proficiência (modelo 1)	78
Tabela 5 - Escala de proficiência (modelo 2)	78
Tabela 6 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Complexidade da gestão escolar	82
Tabela 7 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Prática pedagógica inclusiva	84
Tabela 8 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Organização	86
Tabela 9 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Indicação de adequação da formação do docente	87
Tabela 10 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP referentes à Prova Brasil: Taxa de aprovação e Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática	88
Tabela 11 - Influência do SAREM na prática docente na rede municipal de Marília de acordo com os professores	99
Tabela 12 - Considera a avaliação adequada aos conteúdos trabalhados em sala de aula?	107
Tabela 13 - Considera a avaliação bem elaborada?	107
Tabela 14 - Concorda com a metodologia de aplicação?	107
Tabela 15 - Considera o processo bem organizado?	107
Tabela 16 - Você considera importante que o SAREM seja aplicado na rede? Por quê?	108
Tabela 17 - Foco de avaliação do SAREM segundo os professores	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPROM	- Centro Profissionalizante de Marília
CF	- Constituição Federal
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONED	- Congresso Nacional de Educação
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	- Escola Técnica Estadual
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GDAE	- Gestão Dinâmica da Administração Escolar
HEC	- Horário de Estudo Coletivo
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação e da Cultura
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	- Organização Não-Governamental

OPEP	- Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	- Plano Estadual de Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PRODESP	- Companhia de Processamento de dados do Estado de São Paulo
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PT	- Partido dos Trabalhadores
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação
SAREM	- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília
SEADE	- Sistema Estadual de Análise de Dados
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	- Serviço Social da Indústria
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 A Pesquisa	17
1.2 A Metodologia	19
2 O CONTEXTO INTERNACIONAL, A REFORMA EDUCACIONAL, OS TEXTOS LEGAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	26
2.1 As Avaliações Externas no Contexto da Reforma do Estado Brasileiro	32
2.1.1 O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2014)	41
2.1.2 O Plano Municipal de Educação de Marília	45
2.2 A Questão da Qualidade	48
2.3 A avaliação Interna	53
3 OS EIXOS DA PESQUISA E A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE MARÍLIA	56
3.1 O Currículo	57
3.2 A Gestão	62
3.2.1 A Gestão Democrática	65
3.3 O Projeto Político-Pedagógico	66
3.4 Caracterização do Município	68
3.5 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (SAREM)	72
3.5.1 Sobre o tratamento dos dados	74
3.5.2 A elaboração dos critérios de proficiência: compreendendo os dados	78
4 OS EFEITOS DA POLÍTICA: ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DO SAREM NA GESTÃO E NO TRABALHO DO PROFESSOR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARÍLIA	80
4.1 Caracterização das Escolas	80
4.2 Análise dos efeitos do SAREM na gestão das escolas e no trabalho do professor	90
4.3 Os atores educacionais e suas concepções sobre o SAREM	105
5 CONCLUSÕES	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	120
ANEXO	130

1 INTRODUÇÃO

A prática de avaliação externa da educação nos municípios vem se consolidando no cenário educacional de forma cada vez mais incisiva. Perseguir metas tornou-se uma constante nos objetivos da educação. Essa realidade vem tomando forma há mais de duas décadas desde a implementação de avaliações externas pelo governo federal. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9394/96) o processo vem se aprimorando e estabelecendo estreita relação com as diretrizes educacionais de financiamento da educação, com a definição do currículo formal com uma base nacional comum e com a alteração na forma de gestão.

As avaliações implementadas pelo governo federal, direcionadas ao ensino fundamental e médio, conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), expressam um movimento de centralização de expectativas de aprendizagem e de parâmetros a serem atendidos, que gradualmente vêm pautando propostas e ações de governos estaduais e municipais. (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 17).

Por meio das avaliações, o governo federal exerce uma função estratégica na coordenação das políticas, induzindo e controlando programas e ações de forma centralizada. Ao elaborar as matrizes de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que expressam expectativas de desempenho dos alunos em provas, passa a pautar parâmetros de qualidade e a enfatizar o desenvolvimento do currículo mínimo¹.

Embora a descentralização² tenha início a partir dos anos 1980, como um dos pilares anunciados na legislação educacional e nos programas governamentais, na prática, o que ocorre é um movimento de centralização que tem como instrumento mais eficaz, a avaliação. Em decorrência

Estados e municípios tendem a assumir parâmetros definidos no âmbito do governo federal para formulação de intervenções a serem desencadeadas em suas respectivas redes de ensino; em contrapartida, constata-se a

¹ O currículo mínimo corresponde ao trabalho educativo direcionado para os dois componentes do currículo: Língua portuguesa e Matemática.

² De acordo com Arretche (1999), o termo "descentralização" significa a "institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais". A autora nos traz o exemplo do que ocorre na educação, em que o objetivo da descentralização do ensino incide sobre a municipalização da gestão de certas tarefas, ou seja, transferência para o município de algumas incumbências no que diz respeito à provisão deste serviço (ARRETCHÉ, 1999).

criação de sistemas próprios de avaliação, o que suscita investigações que se voltem a compreender os delineamentos que vêm sendo assumidos nas propostas de avaliação conduzidas pelas instâncias subnacionais. (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 17).

Concordando com os autores (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012) e considerando o fato de o município ser um importante condutor educacional responsável por uma grande parcela do atendimento da educação básica em função do processo de municipalização, o presente estudo analisou implicações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (SAREM) na gestão em duas escolas municipais.

Enquanto professora volante³ com aulas em diversas classes/anos no município pesquisado desde o ano de 2009 presenciei o processo do SAREM e percebi o direcionamento da prática escolar para o desenvolvimento do currículo fortemente influenciado pelos descritores⁴ que compõem o processo avaliativo e como indutor na definição de metas e objetivos da escola. Pude sentir também uma tensão e preocupação por parte dos professores com o resultado dessa avaliação. Porém, essas considerações se configuraram no campo da percepção e das relações informais que se dão no cotidiano e acabaram por fomentar o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa.

O município é conhecido pelos bons resultados atingidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Foi objeto, entre outros municípios, da pesquisa intitulada “Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos”. Pesquisa financiada pela CAPES, coordenada pelos professores Romualdo Portela de Oliveira, Sandra Zákia Sousa e Ocimar Munhoz Alavarse, da Universidade de São Paulo, desenvolvida em rede com a Universidade Federal da Grande Dourados e a Universidade Estadual do Ceará, respectivamente sob coordenação das professoras Dirce Nei de Freitas e Sofia Lerche Vieira. O reconhecimento de que há uma tendência de municípios criarem propostas próprias de avaliação e de serem ainda escassas as investigações sobre tais iniciativas motivaram a pesquisa desenvolvida nos anos de 2009 e 2010 (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012).

³ Professores volantes são professores concursados que ainda não possuem uma escola efetiva. Atendem as necessidades da rede lecionando em salas de professores afastados ou com licença até que surja classe livre.

⁴ Os descritores são aspectos do currículo considerados fundamentais na aprendizagem do aluno. Traduzem a intenção e a materialização da intencionalidade do ensino, a definição do que o aluno deve aprender.

Ainda, segundo os autores acima, os aspectos analisados nas propostas de avaliação externa dos municípios paulistas foram: as propostas de avaliação, os períodos de criação, o foco da avaliação e as razões que motivaram os municípios a criarem seus próprios sistemas avaliativos, a elaboração das provas, as séries e disciplinas abrangidas, a periodicidade da aplicação das provas, o tratamento dispensado aos dados obtidos e a interação com eventuais especificidades de crianças com deficiência e o uso que tem sido feito dos resultados das avaliações. A pesquisa aponta o SAREM como um importante instrumento de monitoramento e controle do ensino fundamental, oferecendo à Secretaria Municipal de Educação maior poder de decisão.

1.1 A Pesquisa

Com o objetivo de analisar as implicações do SAREM na gestão de duas escolas municipais do ensino fundamental de Marília e verificar a influência da avaliação na elaboração do projeto político-pedagógico dessas escolas, três eixos de análise foram definidos: currículo, gestão e projeto político-pedagógico.

A gestão e o currículo foram elencados por constituírem o foco principal da pesquisa e o projeto político-pedagógico por definir, em termos de planejamento, os meios para atingir os fins da educação e é o documento no qual podemos analisar os dois primeiros eixos. Por ser um projeto desenvolvido em cada unidade escolar, acreditamos que este documento traduza como se dá a gestão nas escolas de ensino municipal de Marília e que determinantes incidem sobre sua concretização no que diz respeito à definição de metas e ações.

Os documentos analisados nesta pesquisa estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Documentos da pesquisa

DOCUMENTOS			ENTREVISTAS (participantes)		
Produzidos pela rede sobre seu sistema de avaliação	Documentos legais	Produzidos nas escolas	Semiestruturada	Questionário	
Orientações para a aplicação a todos os envolvidos	Lei nº 4.336 de 23 de outubro de 1997: Institui o ensino fundamental no município de Marília	Projeto Político Pedagógico (sendo 6 PPPs e 16 adendos)	Grade curricular	Diretor de gestão escolar	02 diretores
Cronograma	Lei nº 6.183 de 11 janeiro de 2005 que aprova o Plano Municipal de Educação		Conteúdos		08 professores de 5 ^{os} anos
Entrevistas a jornais locais concedidas pelo Diretor de gestão escolar	Lei nº 4.418 de 15 de abril de 1998: Denomina as escolas municipais de ensino fundamental – EMEFs criadas pela Lei nº 4336/97		Metas		
Descritores de Língua Portuguesa, Matemática e Produção de texto (todas as edições).	Termo de cooperação técnica nº 26.178 de 10 de junho de 2010 nos termos do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007		Ações		
Resultados consolidados (todas as edições)					
Orientações pedagógicas após os resultados (todas as edições)					
Análise de desempenho: documento onde constam os acertos, os erros dos alunos e suas respectivas porcentagens e análise do erro com orientações de como corrigi-lo (edição de 2012 e 2013).					
Avaliando o Sarem: questionário elaborado pela SME inquerindo a escola sobre a elaboração e a aplicação das avaliações. Documento analisado nos anos de 2004, 2005, 2012 e 2013 (totalizando 76 documentos).					
Referências curriculares: norteou o currículo até o ano de 2012					
Proposta curricular de ensino (a partir de 2012 por substituição gradativa)					

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de campo foi iniciada no ano de 2013 com uma primeira análise documental realizada na Secretaria Municipal de Educação do município. Fase crucial para a compreensão do processo em termos práticos.

A análise, até aquele momento, possuía referências da política enquanto gestão do sistema, ou seja, conhecíamos como a Secretaria Municipal de Educação conduzia o processo (como elaborava a avaliação, quem a elaborava, sob que parâmetros, como tratavam os dados finais e quais ações propunha). Porém, não conhecíamos como o processo repercutia na escola. O próximo passo, então, foi ir às escolas e identificar no projeto político-pedagógico as implicações do SAREM no currículo e na gestão.

Visto a impossibilidade de analisarmos todos os PPPs, já que o município conta com 19 escolas e a pesquisa tinha como objetivo analisar os projetos político-pedagógicos desde a implementação do SAREM, no ano de 2004, foram elencadas para a pesquisa 02 escolas que serão identificadas por “Escola A” e “Escola B”. A que obteve maior rendimento no SAREM e a que obteve menor rendimento no SAREM no ano de 2014, respectivamente. A julgar pelo fato de a Secretaria Municipal de Educação do município não estabelecer essa comparação, já que o SAREM contempla três avaliações e os resultados se referem a cada uma delas e não a um resultado geral, foi necessário realizar a média entre as escolas para que não incorrêssemos no risco de analisar as escolas “pela metade” a partir de resultados parciais. Após elencadas as escolas analisamos seus projetos políticos-pedagógicos.

Foram analisadas, de maneira articulada, as Referências Curriculares que nortearam o currículo até o ano de 2012, a Proposta Curricular que passou a conduzir o desenvolvimento curricular a partir do mesmo ano e o projeto político-pedagógico das escolas⁵.

Num terceiro momento, se fez necessário conhecer a concepção dos diretores e professores envolvidos no processo com o objetivo de complementar as análises e compreender a influência do SAREM em suas práticas. Na análise realizada nos documentos da SME encontramos documento oficial com a avaliação dos diretores e professores para cada edição do SAREM. O documento se intitula por “Avaliando o SAREM⁶”. Esse documento foi utilizado como referência para a entrevista realizada com os atores educacionais a fim de confirmarmos o posicionamento apresentado no mesmo. Os resultados dessa análise serão apresentados no decorrer deste texto, nos capítulos subsequentes.

1.2 A Metodologia

O referencial metodológico adotado nesta pesquisa é o método analítico desenvolvido por Ball e Bowe (1992), referencial pós-estruturalista que objetiva estabelecer uma análise crítica e não linear da política investigada.

⁵ Os Projetos Políticos-Pedagógicos são elaborados de acordo com as diretrizes da Secretaria da Educação, a cada 4 anos. A cada ano o Projeto é complementado com Adendos onde são redefinidas as metas e os projetos a partir de avaliação do ano anterior.

⁶ O documento é elaborado pela SME e enviado às escolas após o processo avaliativo e preenchido pelos profissionais das escolas.

Stephen Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade. Oferece recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos (MAINARDES, 2006). Desde o início da década de 1980, Ball vem desenvolvendo pesquisas e publicando livros e artigos sobre temas que envolvem a teoria da organização escolar, etnografia, micropolítica, mercados educacionais, reformas educacionais, escolha das escolas pelos pais, privatização da educação, performatividade, mudanças discursivas no contexto educacional e escolar, impacto das reformas sobre o trabalho e a identidade dos professores e demais profissionais da educação, redes políticas, entre outros.

Esses temas, em geral, são analisados de forma articulada aos conceitos de justiça social, poder, desigualdades sociais, classes sociais e discurso. Os trabalhos de Ball possuem, em geral, uma perspectiva desconstrucionista e as análises usualmente são críticas e fortemente articuladas ao contexto macrossocial. Sua obra é fundamentada teoricamente em uma concepção pluralista, caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes. O termo “crítico” sinaliza um compromisso específico com justiça social. Propõe interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para a realização da justiça social (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A importância do método formulado por Stephen Ball e Richard Bowe está relacionada à compreensão da política, como a mesma é construída, para que se possa proceder a uma análise. É um referencial analítico que oferece ferramentas para analisar a trajetória das políticas desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática e de seus efeitos (MAINARDES, 2006). Esse método permite romper com os modelos lineares de pesquisa, permitindo estabelecer relação entre o macrossocial e o micro social (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Segundo os autores, as perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas ao romperem com os modelos lineares permitem que as políticas sejam analisadas enquanto textos, processos de implementação e resultados.

Assim, o suporte da abordagem do “ciclo de políticas” desenvolvida por Ball e Bowe (1992) possibilita-nos evidenciar a.

[...] natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Em seus primeiros estudos Ball e Bowe tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso (MAINARDES, 2006). Porém, essa abordagem apresentava uma rigidez do processo com o qual não concordavam. Acreditavam que os atores educacionais influenciam nos textos políticos, já que segundo Roland Barthes, os textos políticos podem apresentar características distintas. Podem ser estáticos (*readerly*), ou seja, limita o envolvimento do leitor, tornando-o um consumidor inerte ou podem ser considerados escrevível (*writerly*), o que permite que o leitor interaja com o texto, preencha suas lacunas. Esse processo pode se dar em diferentes momentos, em textos diferentes ou no mesmo.

Outra questão a ser considerada ao analisar uma política, segundo Ball e Bowe (1992) é a questão temporal. Em sua concepção, muitas pesquisas sobre políticas educacionais negligenciam o sentido de tempo, comprometendo a interpretação das reformas. Falta, na visão do autor, dar um sentido de continuidade das políticas quando, em alguns casos, são utilizados marcos delimitadores, como antes e depois. Ademais, Ball e Bowe (1992) questionam as conclusões de estudos limitados a um momento específico.

Ball e Bowe (1992) assinalam a abstração de pesquisas em política educacional que não localizam as políticas para além do nível nacional, por vezes desprezando a relação entre o nacional e o global. Daí a preocupação, neste trabalho, em abordar aspectos que transcendem o nível local, buscando elementos que denotam esta relação.

Esse processo dinâmico em que muitas influências podem agir demandaram uma ampliação do “ciclo de políticas” ampliando as possibilidades de análise das políticas culminando no método atual que é composto pelos contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e da estratégia política.

O contexto de influência traduz onde as políticas são iniciadas e

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam neste contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Influências globais e internacionais vêm determinando políticas quando de sua formulação e, normalmente, ocorrem pelo fluxo de ideias em escala mundial, pelo empréstimo de políticas e por grupos de indivíduos que “vendem” soluções ao mercado político.

O contexto da produção de texto é resultante do contexto da influência, porém, não de forma simples ou evidente. Os textos representam as políticas e traduzem os interesses políticos. Os portadores de textos podem ser os mais variados e oriundos de diferentes representações. São resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BALL; BOWE, 1992). Como consequência da interpretação e interação com estes textos se dá o contexto da prática, onde os atores recriam a política e esta política, posta em prática, causa efeitos.

O autor utiliza os termos “atuação/atores” quando se refere ao contexto da prática. Enfatiza que a pessoa que põe em prática a política tem que converter/transformar o texto em ação, algo, segundo Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), difícil de fazer, pois envolve um processo de “atuação”. É neste momento que há a efetivação da política. Valores locais e pessoais são colocados em cena e acordos e ajustes se fazem necessários.

O contexto dos resultados/efeitos preocupa-se com questões de justiça social, igualdade e liberdade individual. Neste contexto, as políticas devem ser analisadas quanto a seus impactos, como ocorre, por exemplo, na determinação de currículo a partir de testes padronizados.

O contexto da estratégia política refere-se a perceber como as políticas lidam com o produto de suas próprias políticas, como se posicionam frente às desigualdades que podem ser criadas pelas políticas⁷.

⁷ Podemos citar nesse caso, a questão da progressão continuada e seu impacto na formação do educando.

Porém, como já foi dito, o processo político não é linear e contextos podem ser pensados de maneiras diferenciadas por quem os interpreta e estar “aninhados” uns dentro dos outros (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Exemplificando, podemos ter um contexto de produção de texto dentro da prática na medida em que novos materiais escritos vão sendo elaborados para facilitar a atuação. Novas influências são impostas, novas interpretações são produzidas e assim, desencadeiam diferenciadas práticas e diferenciados efeitos.

Os textos podem ser fragmentados, os fragmentos podem ser valorizados diferentemente e serem associados a outros fragmentos de texto capazes de oferecer um novo significado e reorientá-los. A recontextualização é desenvolvida na transferência de políticas entre os países, na apropriação das políticas dos organismos multilaterais pelos governos nacionais, e na política de transferência do governo central para os governos estaduais e locais, e destes para as escolas com a inserção de novos textos para apoiar as práticas de ensino.

No mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos. Esse processo de recontextualização por hibridismo não implica, contudo, a possibilidade de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos das políticas. Em função do contexto, discute Ball, um texto pode ser mais ou menos aberto a múltiplas possibilidades de interpretação. Textos trazem em si possibilidades e constrangimentos, contradições e espaços; contudo, a maior ou menor possibilidade de resignificação de um texto em direção não prevista inicialmente depende das condições históricas do contexto de leitura (BALL; BOWE, 1992).

Ball e Maguire (1994) salientam também que os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos que serão lidos, ainda que estejam sempre buscando limitar essas possíveis leituras. As ações que visam restringir os sentidos possíveis de serem lidos incluem os dispositivos legais, os sistemas de financiamento e os sistemas de avaliação. Mas a cada uma dessas ações há necessidade de associar mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos que geram híbridos culturais, com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos. De tal forma é constituída a legitimidade do discurso oficial. Dentre as múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas são reconhecidas como legítimas.

Considera que seu método tem por objetivo ajudar as pessoas a pensarem autonomamente e analisarem as políticas além do senso comum. Implica fornecer

ferramentas para organizar como pensamos sobre problemas, sobre questões sociais e abordá-los de maneira diferente. É mais do que um simples método de compreensão de políticas, é criar condições de refletir crítica e autonomamente sobre elas.

Com o objetivo de conhecer a política de avaliação ora investigada (SAREM) a partir dos contextos que determinaram a implementação da avaliação externa da educação, o método foi adotado porque nos dá a possibilidade de integrarmos a política em todos os contextos (influência, textos, prática e efeitos) em todos os níveis (macro, micro e local) e compreender com os contextos se relacionam dentro dos níveis de concretização.

Na sua proposta, Ball indica, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Nesse caso, as arenas são: arenas públicas de ação; as redes políticas e sociais internacionais através da circulação de ideias, empréstimo de políticas e soluções. Esses órgãos internacionais (UNESCO, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, entre outros) influenciam o processo de formulação de políticas nacionais. Logo, há uma migração de políticas internacionais que são recontextualizadas em cada nação.

O contexto da produção de texto é onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Eles representam a política. Nesse contexto, temos como arena, os textos legais, oficiais e políticos. O texto principal de análise é o projeto político-pedagógico da escola e como textos secundários, porém, não menos importantes, a Proposta Curricular do município, os descritores do SAREM, o Plano Municipal de Educação. O projeto político-pedagógico revela a dinâmica de gestão das escolas e nele podemos perceber como o currículo é proposto, como deve ser desenvolvido e com quais objetivos. Logo, quando os resultados do SAREM chegam à escola, falamos do Contexto da Prática. Espaço em que a política está sujeita à interpretação e recriação. Lugar no qual produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política. Propostas curriculares, metas e ações podem ser direcionadas por e para esta avaliação. As arenas são: escolas e

Secretaria Municipal de Educação. Os grupos de interesse são: professores, diretores, diretor de gestão escolar do município e técnicos da secretaria.

Nos próximos capítulos são apresentados os contextos e os resultados da pesquisa. O segundo capítulo abarca as questões relacionadas ao contexto da influência onde buscamos compreender o que determinou o modelo de Estado que o Brasil vivencia hoje. Falaremos, portanto, da globalização, da influência dos organismos multilaterais na proposição de políticas e do movimento neoliberal que expandiu pelo mundo e estabeleceu diretrizes. Seguindo o percurso da política serão tratadas as questões referentes ao contexto da produção de texto que respaldam a utilização de avaliações externas em âmbito educacional, e como foram adotadas pelos entes federados e especialmente pelo município de Marília. Trataremos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, do Plano Nacional de Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Ações Articuladas, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e do Plano Municipal de Educação de Marília; em seguida apresentamos o contexto da prática que trata da política em ação. No terceiro capítulo, apresentamos os eixos da pesquisa enquanto temas de discussão de vários autores, assim como abordaremos temas importantes e complementares como a qualidade da educação e avaliação da aprendizagem. Para discutir sobre qualidade utilizamos as contribuições de Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Cardoso de Araújo (2005) e para conceituarmos avaliação da aprendizagem utilizamos os estudos de Carlos Cipriano Luckesi (1998). O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa verificados na análise documental, principalmente pela análise do projeto político-pedagógico, pelos questionários e pelas entrevistas. Este capítulo, em linhas gerais, refere-se ao contexto dos efeitos procurando delimitar as implicações da política no projeto político-pedagógico das escolas e responde à problemática identificando a influência do SAREM no currículo e na gestão da rede municipal de ensino de Marília.

2 O CONTEXTO INTERNACIONAL, A REFORMA EDUCACIONAL, OS TEXTOS LEGAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Na perspectiva do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) quanto ao contexto de influência, quando nos propomos a analisar determinada política, dentro deste contexto devemos nos questionar sobre quais influências e tendências estão presentes na política investigada: influências globais/internacionais/nacionais/locais. Elas se relacionam? Como?

Nestas perspectivas este capítulo foi elaborado com o objetivo de compreender os contextos que estabeleceram as avaliações externas em larga escala da educação nacional nos diferentes planos de segmentação. Nesse sentido, buscamos resgatar os determinantes da política ora investigada no que se refere às reformas de o Estado brasileiro, que culminaram com as práticas de avaliação.

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação a seus determinantes, ao tempo e ao local específico de sua produção. Portanto, é preciso

Destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial -, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas. (DOURADO, 2007, p. 922).

Dourado (2007), ao tratar dos limites e perspectivas da gestão da educação no Brasil, vem confirmar as colocações de Ball e Bowe (1992) a respeito do complexo contexto de influências que impactam sobre as políticas educacionais. Complementa que a discussão acerca das políticas que vêm direcionando a educação trata-se de temática com várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa.

Assim, as políticas educacionais devem ser circunscritas numa dinâmica mais ampla do que a que ocorre exclusivamente na esfera intra-escolar, pois são determinadas por processos externos à ela. Contudo, é importante ir além da “mera descrição dos processos de concepção e/ou execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade” (DOURADO, 2007, p. 922).

Considerando a especificidade do tema e o método de análise escolhido para a pesquisa, buscar-se-á apreender as concepções político-pedagógicas que determinaram a ação do governo federal no tocante à reforma educacional e seus determinantes.

A reforma educacional é resultado de mudanças no contexto político mundial, marcadas pela globalização e pela influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A reforma do Estado brasileiro operacionalizada para atender às reivindicações destes organismos alterou de forma significativa a provisão dos serviços sociais, principalmente na gestão da educação. A escola como instituição pública e privilegiada na oferta do ensino formal, é diretamente afetada pelas “proposições de ações, programas e estratégias articuladas pelo governo federal” (DOURADO, 2007, p. 923), como decorrentes desse processo.

Consideramos como fator desencadeador das reformas políticas, em âmbito internacional, a decadência do modelo Keynesiano (ou Estado de bem-estar social) para a ascensão do neoliberalismo após a crise do petróleo na década de 1970⁸.

De acordo com Bianchetti (1997) a teoria econômica desenvolvida por Keynes, tinha por sustentação a ideia de que o Estado deveria intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção, ou seja, que o objetivo da intervenção estatal na economia era o de regularizar o ciclo econômico e evitar assim flutuações dramáticas no processo de acumulação de capital.

Segundo Santos (1999) a melhor concretização desse modelo de Estado teve lugar nos países europeus mais desenvolvidos depois da II Grande Guerra. Contudo, o *choque do petróleo* ocorrido no início dos anos 70 causou o aumento da inflação, o que conduziu a um desemprego massivo.

O choque do petróleo de 1973 marcou uma nova era na economia mundial, com a mudança de patamar de preço. A decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de aumentar o preço do petróleo, reduzir a

⁸ O diagnóstico para a crise realizado pelo Banco Mundial indicava os sérios problemas educacionais. Nesse sentido, a escolarização básica e a alfabetização passaram a ser foco das reformas educacionais. Novas políticas deveriam ser desenvolvidas no sentido de dirimir as deficiências do quadro.

produção e o embargo dos árabes fez o custo do barril subir. O custo elevado pressionou o endividamento dos países, inclusive do Brasil.

O modelo não suportou gerir essa crise, mantendo os gastos com as políticas sociais produzindo uma crise estrutural que rompeu com a lógica keynesiana de que a ação reguladora do Estado objetivava impedir as crises cíclicas do capitalismo (BIANCHETTI, 1997).

Com a crise desse modelo de Estado, houve a urgência em implementar um modelo que diminuísse os gastos com as políticas sociais e o capitalismo retomasse seu crescimento. Assim, passou a fazer parte da agenda estratégias políticas e econômicas que oportunizassem a revalorização do mercado, a reformulação das relações do Estado com o setor privado, a adoção dos novos modelos de gestão pública e a redefinição dos direitos sociais. Essa nova concepção exige um Estado limitado, mais reduzido e circunscrito a suas funções e, ao mesmo tempo forte, como interventor e regulador (AFONSO, 2009).

Iniciou-se um processo de reorganização do capital com pilares centrados na privatização do Estado, na liberalização econômica, no livre-comércio, na (des)regulamentação e uma redução nos gastos do governo. O que desencadeou um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho numa tentativa de repor patamares de expansão anteriores ao modelo keynesiano.

No delineamento das políticas sociais, as prerrogativas passaram a ser a racionalização de recursos e a responsabilidade pela execução das políticas sociais repassada para a sociedade, segundo os neoliberais, através da privatização e da utilização da terceira via, o público não-estatal (PERONI, 2006).

Ainda de acordo com as colocações de Peroni (2007), o neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a terceira via propõe reformar o Estado e repassar tarefas para a sociedade civil, sem fins lucrativos. Os dois querem racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e diminuir o papel das Instituições públicas. A lógica é repassar para a sociedade civil as políticas executadas pelo Estado.

No que diz respeito à educação, de acordo com os preceitos neoliberais, esta deve ser descentralizada e novos modelos de gestão devem ser assumidos. Esse posicionamento do Estado não diminui seu poder, apenas racionaliza a utilização dos recursos, o que Peroni (2003) denomina de Estado- mínimo. Mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital.

A teoria da descentralização pauta-se na eficiência da gestão dos sistemas de ensino que devem prezar e manter o padrão de qualidade na oferta dos serviços públicos. Sob essa lógica é imprescindível a divisão de responsabilidades administrativas com o setor privado, como forma de fomentar a competição no mercado, e com esferas administrativas locais, em nome da descentralização, oportunizando as famílias o livre exercício no direito de escolha do tipo de educação a ser dada aos filhos.

Essa reconfiguração do Estado é traduzida pela inserção de elementos de mercado no domínio público, redefinindo as fronteiras tradicionais entre os setores públicos e privados ao substituir o monopólio do Estado e oferecer serviços sociais por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. Nesse novo formato, o Estado aumenta o controle sobre as escolas através da introdução de currículos e exames nacionais e promove a publicização de resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (AFONSO, 2009). A avaliação torna-se o centro das políticas educacionais regulando e determinando práticas. Funciona como um mecanismo para obter eficiência na produtividade sob o controle direto do Estado.

Afunilando a discussão para os países da América Latina podemos dizer que ajustes estruturais e medidas de estabilização foram recomendados por organismos internacionais e agências de financiamento com o objetivo de reorganizar as políticas públicas nos países em desenvolvimento. Entre as recomendações estão a exportação a partir da desvalorização da moeda, a redução de tarifas para importação e, principalmente, a redução dos gastos do governo, com vistas a reduzir o déficit fiscal (TORRES, 1995).

A implementação deste ajuste estrutural nas sociedades capitalistas se justifica, de acordo com os neoliberais, pela necessidade de se estabelecer políticas que propiciem a retomada do desenvolvimento. As novas diretrizes

[...] exigirão necessariamente transformações profundas nas estruturas das sociedades ocidentais, com a perspectiva de liberar novamente o funcionamento dos *mecanismos naturais*, que se expressam no mercado e que foram desvirtuados pela aplicação de políticas redistributivas direcionadas pelo Estado. (BIANCHETTI, 2005, p. 23, grifo do autor).

Ficou assim estabelecida uma nova ordem mundial pautada em uma economia globalizada afim de propiciar a estabilização econômica. Os países em

desenvolvimento e, dentre eles, o Brasil, foram submetido estas medidas, consideradas fundamentais para a diminuição da pobreza e para o estabelecimento de um governo eficiente (CHOSSUDOVSKY, 1999). As mudanças na educação se justificaram pela identificação de deficiências comuns nos sistemas educativos dos diferentes países da região, fundamentando o estabelecimento de propostas homogêneas para o delineamento das políticas educativas.

Nesse contexto, para a consolidação de um cenário globalizado exige-se a todos os países independentemente da sua conjuntura de desenvolvimento, velar pela competitividade de seus mercados. No caso dos países latino-americanos tornou-se imperativo, sob essa ótica, investir na formação de recursos humanos, de forma ampliada, abrindo-se ao processo de produto e distribuição de conhecimento a capacidade de aumentar a produtividade em todos os setores, como se a educação se realizasse de forma autônoma e desvinculada dos condicionantes políticos, econômicos e sociais. (ROSAR; KRAWCZYK, 2001, p. 34).

Com vista a atender as orientações de organismos internacionais de assistência técnica e financiamento, a fim de garantir o cumprimento de requisitos para a melhoria da qualidade do ensino foram estabelecidos rearranjos na organização das esferas administrativas no que diz respeito aos compromissos e competências do setor público (ROSAR; KRAWCZYK, 2001).

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) também se posicionou quanto à necessidade de conceber e desenvolver nos países latino-americanos ações efetivas de mudanças no que diz respeito aos setores de desenvolvimento científico-tecnológico, de formação, principalmente para a educação. A partir destes ajustes, a Comissão acredita que se criam melhores condições de competitividade, equidade e desempenho. As mudanças propostas têm como ferramenta de apoio a descentralização e a integração nacional.

Em 1989, ocorreu na capital dos Estados Unidos, o Consenso de Washington. Nesse encontro, foi elaborada uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação dos preceitos neoliberais nos países da América Latina. Essa reunião foi presidida por instituições e economistas de perfil neoliberal, além de alguns pensadores e administradores de países latino-americanos.

As ideias desse encontro já eram proclamadas pelos governos dos países desenvolvidos, principalmente Estados Unidos da América e Reino Unido, desde as décadas de 1970 e 1980, quando o Neoliberalismo começou a avançar pelo mundo. Além disso, instituições como o FMI e o Banco Mundial já colocavam a cartilha

neoliberal como pré-requisito necessário para a concessão de novos empréstimos e cooperação econômica.

De acordo com Pereira (1991), o objetivo dessa reunião era o de acelerar o desenvolvimento e, dessa forma, as recomendações apresentadas giraram em torno de três ideias principais: disciplina fiscal, liberalização e privatização.

De acordo com a abordagem de Washington, as causas da crise latino-americana eram basicamente duas: a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo, excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público. A partir dessa avaliação, as reformas no curto prazo deveriam combater o populismo econômico e lograr o equilíbrio fiscal e a estabilização. Em médio prazo, ou estruturalmente, a receita era adotar uma estratégia de crescimento baseada na redução do tamanho do Estado, na liberalização do comércio internacional e na promoção das exportações (PEREIRA, 1991).

O Consenso de Washington tornou-se, dessa forma, uma verdadeira “receita de bolo” para a execução das premissas neoliberais em toda a região latino-americana, que acatou as suas ideias principalmente pela pressão e influência exercidas pelo governo dos Estados Unidos e por instituições como o FMI, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD).

Além dessas orientações, outros contextos influenciaram na reforma educacional, como o encontro mundial que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esses encontros colocaram a educação no centro das discussões, colocando-a na agenda nacional e internacional como central na reforma política e econômica. Fundamentalmente, a Conferência objetivava orientar as políticas educacionais para o fortalecimento da educação básica, focalizando os processos de aprendizagem.

A conferência ocorrida na Tailândia gerou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Documento formulado com base em intenções e

compromissos assumidos pela comunidade internacional, em relação à direção que a educação deveria tomar, com objetivo de reduzir as desigualdades. A Declaração serviu de referência, no Brasil, para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, documento de intenção que materializa a adesão brasileira às orientações internacionais. É assumido pelo Brasil como orientador de políticas públicas para a educação que implicaram na reforma educacional dos anos 1990, envolvendo todos os níveis e modalidades (SILVA JR., 2002).

O Plano Decenal também conhecido como Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado para definir a intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade. Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República (FHC) sancionou, com nove vetos, a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE.

O PNE tem respaldo legal na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, as quais determinaram a elaboração de um Plano Nacional de Educação, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos. O projeto do PNE deveria ter entrado para votação no Congresso até 23 de dezembro de 1997, mas o prazo venceu. Então, no dia 10 de fevereiro de 1998, o deputado Ivan Valente, que estava no PT, deu entrada na Câmara dos Deputados com esse projeto, feito pelo movimento dos educadores. Mas, no dia 12 de fevereiro do mesmo ano, o MEC entrou com seu próprio projeto. O Congresso nomeou um relator, do PSDB, que elaborou um plano substitutivo, baseado no programa do governo, invertendo assim a ordem de prioridade dos planos apresentados. Houve discussões, emendas, inclusão de alguns aspectos do Plano Nacional da sociedade Brasileira e o projeto final foi aprovado em 2001⁹.

2.1 As Avaliações Externas no Contexto da Reforma do Estado Brasileiro

Em 1995, a reformado Estado brasileiro tomou forma a partir do documento elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado-o MARE. Ministério criado especialmente com este intuito sob a orientação do então Presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

⁹ O Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 será detalhado na próxima seção em articulação ao Plano Nacional da Educação aprovado no ano de 2014.

A reforma alterou significativamente o tamanho do Estado¹⁰ e acentuou seu papel regulador. Para que o novo modelo de Estado fosse efetivado e seus princípios de gestão fossem viabilizados, de acordo com os preceitos elencados na seção anterior, era necessário promover a descentralização¹¹, principalmente, das políticas sociais. Nesse sentido

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, **que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, para se tornar seu promotor e regulador.** O Estado assume um papel menos executor ou prestador direto de serviços mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor destes. Nesta nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das suas funções de regulação e de coordenação, particularmente no nível federal, e **a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais** e de infraestrutura. Considerando essa tendência, pretende-se reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – por meio da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania [...]. (BRASIL, 1995, p. 4, grifos nossos).

No que diz respeito à educação, o processo de descentralização da educação foi se desenvolvendo através da municipalização do ensino, incentivada por novas formas de financiamento. Os entes federados passaram a conduzir a educação por meio de um regime de colaboração atendendo à condição imposta anteriormente pela CF/88, Art. 211¹² e reforçada pela LDB/96, Art.8º¹³. Sintetizando as principais

¹⁰ “Estado máximo para o capital” e a diminuição de investimentos nas políticas sociais (PERONI, 2003).

¹¹ A estrutura organizacional dos programas sociais vem sendo redesenhada. Nas políticas de educação estão sendo implantados programas de descentralização que vêm transferindo paulatinamente um conjunto significativo de atribuições de gestão aos níveis estadual e municipal de governo (ARRETCHE, 1999).

¹² **Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º - A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

¹³ **Art. 8º** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (BRASIL, 1996).

transformações ocorridas com a Reforma do Estado, apresentamos o quadro síntese elaborado por Paz (2011). Este quadro contém as principais metas estabelecidas para o novo formato de gerenciamento do Estado:

Quadro 2 - Síntese da Reforma do Estado

Pontos principais da Reforma do Estado	
1) a redefinição dos objetivos da administração pública, voltando-a para o cidadão-cliente.	4) o redesenho das estruturas mais descentralizadas , a desestatização, que compreende a privatização, a terceirização e a desregulamentação.
2) o aperfeiçoamento dos instrumentos de coordenação, formulação, implementação e avaliação de políticas públicas .	5) a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade e o controle ou cobrança a posteriori dos resultados .
3) afirmação de que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil, deslocando-se a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins) .	6) à avaliação sistemática , à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão cliente, do controle por resultados, e da competição administrada .

Fonte: Paz (2011, p. 38, grifos nossos).

O processo de avaliação externa da educação que vinha sendo desenvolvido no país foi remodelado e passou a atender ao novo formato da administração pública. O redesenho para estruturas mais descentralizadas com a exigência de que o administrador público deveria atingir metas com cobrança *a posteriori* de resultados, gerando uma competição administrada, fez com que fossem aperfeiçoados os instrumentos de avaliação de políticas públicas. Nesse processo, deslocou-se a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins). Ficou, assim, fortalecido o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

O sistema foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC, e objetivava avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários sobre fatores associados à escola. As avaliações eram aplicadas a uma amostra de alunos regularmente matriculados na 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas estabelecidas tanto em área urbana quanto rural (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A criação do SAEB ocorreu em função da necessidade de monitoramento da eficiência dos sistemas de ensino na implementação de políticas, sistematizando os mecanismos de avaliação de aprendizagem. O Saeb passou a atender aos dispositivos acordados no Plano Decenal de Educação para Todos, que previa a intensificação de ações governamentais em andamento, como a avaliação em nível nacional, reafirmando os compromissos assumidos em âmbito internacional (TEIXEIRA DE FREITAS, 2007).

Com desenho aprimorado em 1995 e atendendo as novas configurações do Estado para administração da educação, o SAEB passa a incluir a rede particular de ensino em sua amostra; adota a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; opta por trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); prioriza as áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas), determina a participação das 27 unidades federais e adota o uso de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (BONAMINO; SOUSA, 2012).

No seu primeiro ciclo, as avaliações tinham por base as matrizes de referência que sintetizavam, grosso modo, os conteúdos concernentes aos livros didáticos mais utilizados à época, relativos às séries aferidas. No entanto, por ser de base amostral, o SAEB apresentava certa deficiência quanto ao grau de interferência no currículo e no contexto escolar, de forma geral, especialmente por não resultar em indicadores que demonstrassem a evolução individual de alunos ou escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A formulação mais descentralizada e participativa adotada no primeiro ciclo, que enfatizava os aspectos processuais ligados ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação no interior do sistema educacional, foi sendo secundarizada em favor de uma definição mais centralizada no âmbito do MEC (BONAMINO; FRANCO, 1999).

As alterações sofridas pelo SAEB configuravam, de um lado, seu aprimoramento operacional, metodológico e tecnológico. Por outro lado, evidenciavam o ajuste à lógica que prevalecia na condução das políticas educativas no governo de FHC. Perdeu-se o horizonte do estabelecimento de uma cultura avaliativa que tinha como pilar de sustentação a formação de competência avaliativa descentralizada.

O aprimoramento do SAEB, segundo Teixeira de Freitas (2007) que implicava na ampliação de amostras, inclusão de escolas privadas, abrangência de novos conteúdos curriculares e a publicação de resultados e aferições na *web*, baliza a normatização da avaliação na regulação da educação básica. Caracteriza-se, portanto, em um sistema que passa a instrumentalizar não a descentralização, mas a centralização da avaliação como forte elemento na reordenação do governo da educação brasileira.

Em 1997, é realizado processo de formulação das avaliações. Neste período, o SAEB reconfigura seus testes, deixando de apresentar provas que trazem forte característica conteudista para aferir o desempenho dos alunos por meio de testes que priorizem a associação da aprendizagem de conteúdos com aquisição de habilidades e competências cognitivas. As referidas alterações nas matrizes curriculares de referência para os testes ocorrem alinhadas às preocupações do Banco Mundial em se estabelecer padrões de rendimento, com objetivos claros, que propiciem melhor forma de monitoramento dos sistemas educacionais, orientando o processo de avaliação para a obtenção de resultados (BONAMINO; FRANCO, 1999).

O caráter amostral do SAEB não permitia que fossem retratadas as particularidades de cada município ou escola e, conseqüentemente, cerceava o acompanhamento, pelas instâncias superiores, aos gestores públicos na formulação de políticas locais (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nesse sentido, de acordo com as informações contidas no site do INEP, a partir de 2005, é implementada a Prova Brasil¹⁴ ou ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar). A avaliação, que também compõe o SAEB, é censitária e aplicada, a cada dois anos, aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, da área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo vinte alunos matriculados na série avaliada. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, separadamente para cada um dos municípios e escolas participantes.

Inicia-se uma forte sistemática de exames nacionais, organizados de forma centralizada, constituindo-se em indicadores que mensuram a eficácia de escolas e

¹⁴ Os resultados da Prova Brasil compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, que traduz a postura da União na condução das políticas de avaliação da educação. Esta nova fase das políticas avaliativas nacionais traz um elemento bastante relevante: a publicação dos resultados à sociedade.

sistemas educacionais. Para que essa sistemática pudesse se institucionalizar como uma nova 'cultura pedagógica' no âmbito escolar e cumprir com o que estava previsto na Constituição de 1988, no tocante à fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, Arelaro (2005) aponta para o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A autora, ao denominá-los de 'verdadeiros guias curriculares', faz uma crítica incisiva a esta iniciativa, considerando a maneira como foram organizados (ao contar com a participação e influência de pesquisadores estrangeiros), o processo de implementação nas escolas, o que poderia implicar na diminuição da autonomia do professor e, especialmente, sua relação direta com a composição da base curricular para as avaliações nacionais.

Semelhante posicionamento defendido por Frigotto e Ciavatta (2003) aponta para a lógica economicista e mercantilista que está por trás das propostas educacionais do governo FHC. Embora o discurso oficial passe pelo incentivo às iniciativas escolares de organização própria dos currículos e propostas pedagógicas, os PCNs chegam às escolas como uma imposição, elaborados por especialistas distanciados da realidade brasileira, o que reafirma sua inviabilidade e, indiscutivelmente, servem de "parâmetro" para as avaliações em larga escala, constituindo-se como eixo central das matrizes de referência para o SAEB.

Dias Sobrinho (2004) aponta que nenhum processo avaliativo é neutro e cumpre um papel dinâmico, respondendo às demandas, tendo em vista as circunstâncias históricas. Tornando-se mais complexa na atualidade, Dias Sobrinho (2004) afirma que a avaliação, antes de ser exclusivamente técnica, é um fenômeno político. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública (DIAS SOBRINHO, 2004).

Sendo assim, em se tratando da melhoria da eficiência, Bonamino e Sousa (2012) afirmam que a ênfase inicial nas atribuições diagnósticas do uso dos resultados dos processos de avaliação, desde as primeiras versões do SAEB foi sendo modificada, considerando a necessidade em se utilizar estes mecanismos como elemento primordial das políticas de responsabilização, o que envolve a publicização dos resultados destas avaliações às escolas e aos sistemas de ensino, quando não a utilização destes resultados na indução de diferentes políticas.

No período de remodelação do SAEB, o Brasil, estava sendo presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, representante do Partido dos Trabalhadores (PT), que assumiu a presidência como sucessor de FHC a partir de 2003, cumprindo também dois mandatos (2003-2010). É no governo Lula que o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando-o à sociedade “como a expressão de uma mudança essencial no papel do Estado” (KRAWCZYK, 2008, p. 800).

O PDE foi lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do decreto n. 6.094 que dispunha sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PDE abriga, praticamente, todos os programas desenvolvidos pelo MEC. Para sua elaboração foi dada abertura aos ministérios para indicarem ações que se enquadrassem no Programa. O MEC aproveitou a oportunidade para lançar o IDEB¹⁵ e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas (SAVIANI, 2007).

De acordo com o site do INEP, contando com o IDEB, 30 ações foram desenvolvidas pelo PDE, 17 direcionadas à Educação Básica, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “Fundeb”, o “Plano de Metas do PDE/IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”.

No que se refere ao Ensino Fundamental, foram previstas três ações: uma delas é a “Provinha Brasil”, destinada a avaliar o desempenho em leitura das

¹⁵ O IDEB pode ser entendido como um indicador “para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso”, como consta no artigo 3º, parágrafo único, do Decreto 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A ideia é que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, ano previamente estipulado em virtude da simbologia do bicentenário da Independência do Brasil em 2022. Esse indicador reúne dados do rendimento escolar (taxa de aprovação) e desempenho (proficiência) em exames de larga escala. A Prova Brasil auxilia na elaboração do indicador avaliando as áreas de Leitura e Matemática. Assim, o cálculo do IDEB é composto pelo produto dos indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e de desempenho em exames padronizados com resultados a partir da média entre Leitura e Matemática. O indicador gera um número entre 0 e 10. O presidente do INEP, Reynaldo Fernandes (2007), a esse respeito coloca que essa metodologia de cálculo do IDEB foi desenvolvida com base nos maiores impasses a serem resolvidos pela educação brasileira; as altas taxas de repetência e a elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida em exames padronizados.

crianças de 6 a 8 anos de idade, tendo como objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados; a segunda é o “Programa Dinheiro Direto nas Escolas” (P), que concede, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB; e a terceira é o “Gosto de Ler”, que pretende, por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, estimular o gosto pela leitura nos alunos do Ensino Fundamental.

Um dos aspectos importantes desenvolvido pelo PDE foi a incorporação em suas diretrizes da agenda do Compromisso Todos pela Educação, movimento lançado em 6 de setembro de 2006. O Compromisso Todos pela Educação estabelecia cinco metas de desempenho educacional, que deveriam ser alcançadas para que pudessem ser garantidas a eficiência e a eficácia no desenvolvimento das políticas públicas, onde toda criança e jovem de 4 a 17 anos deveria frequentar a escola; toda criança deveria estar alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; todo jovem com o ensino médio concluído até os 19 anos; e investimento em educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO). Estas metas foram incorporadas ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, com o mesmo nome do movimento. Em seu primeiro capítulo define as 28 diretrizes que compõem o plano de metas, considerando a participação da União, Estados, Distrito Federal e municípios, além de contar com a colaboração da sociedade; no capítulo 2 trata do IDEB; no terceiro capítulo dispõe sobre a adesão voluntária dos municípios, Estados, Distrito Federal ao referido Plano de Metas; e o quarto capítulo trata da assistência técnica e financeira da União, compreendendo dispositivos sobre o Plano de Ações Articuladas, o PAR.

O PAR objetiva viabilizar o regime de colaboração entre os entes federados. No Decreto 6.094/2007, em seu artigo 9º, o PAR é definido como “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes”.

É posto em execução através de um convênio pelo qual o Ministério exerce o “monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR [...] com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica” (Art. 11) (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, os municípios aceitam os recursos do Ministério com a condição de implantar mudanças e promover a melhoria da qualidade medida pelo IDEB.

A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal iniciaram o processo de elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Desenvolvida esta avaliação de campo, a análise técnica deste processo é realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Após a assinatura do termo de cooperação com o MEC, validam-se os programas disponibilizados de acordo com a prioridade local.

A adesão ao Plano de Metas e a elaboração do PAR são ações voluntárias, embora o apoio técnico e financeiro do MEC aos entes federados, desde a divulgação do PDE, fique condicionado à assinatura do Plano. O município de Marília aderiu ao plano no ano de 2010, através do Termo de cooperação técnica nº 26.178. Apesar de não fazer parte dos municípios com necessidades prioritárias por apresentar bons índices no IDEB, aderiu ao plano e auxilia os demais municípios de sua região administrativa na elaboração de seus planos e na utilização da ferramenta eletrônica de envio de dados¹⁶.

O PDE se propõe a monitorar o funcionamento das redes escolares de educação básica por meio do PAR e de mecanismos de avaliação de desempenho dos alunos, materializados nos processos de avaliação em larga escala, cujos resultados compõem o IDEB (SAVIANI, 2009). Por ser um programa do MEC, o PAR viabiliza que o Ministério realize um monitoramento das escolas e redes de ensino.

Esses novos alinhamentos permitem que o Estado governe à distância (BALL, 2004), centralizando e monitorando as decisões relativas à gestão de escolas e sistemas de ensino e se utilizando de artefatos descentralizados.

Essa nova forma de gerir a educação implica no estabelecimento de novas relações entre o Estado, a comunidade e a escola. Todos os programas a que se fez referência nessa seção contribuem para o estabelecimento de uma lógica gerencial pautada em transferência de responsabilização, sempre respaldados sob o discurso de que estão a serviço da melhoria da qualidade da educação. Um emaranhado de leis, programas e projetos que vão se articulando para que o Estado se exima de oferecer com primazia as políticas sociais.

¹⁶ No sentido de organizar e controlar a criação dos PARs, o MEC se utiliza do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação, o SIMEC.

Em suma, toda a responsabilidade pela prestação do serviço educacional recai majoritariamente sobre os municípios e sobre as escolas que devem gerir recursos ínfimos, atender ao maior número possível de educandos sem que sejam garantidas as mínimas condições necessárias para isso. Com os mesmos mínimos recursos, os responsáveis pela educação básica devem promover a formação em serviço, remunerar os professores e atingir metas estipuladas tendo por base, parâmetros internacionais.

2.1.1 O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2014)

Figurando, ainda, no quadro normativo e intensificando as práticas de avaliação externa da educação a serem desenvolvidas também pelos municípios, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001 e o texto atual que veio para substituí-lo, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014.

O novo PNE/14 tramitou durante 3 anos e meio no Congresso e foi aprovado pela Presidente Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014. Apresenta dez diretrizes objetivas e vinte metas, seguidas de inúmeras estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas, segundo a exposição de motivos assinada pelo ministro da Educação, seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

De acordo com o texto, em um ano, todos os Estados e municípios, incluindo o Distrito Federal, terão que elaborar seus planos próprios de educação. As diretrizes do PNE incluem também a instituição de um Fórum Nacional de Educação, que vai articular e coordenar as conferências nacionais de educação. Além disso, prevê que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira desenvolva indicadores de qualidades capazes de avaliar o corpo docente e a infraestrutura das escolas da educação básica e possam complementar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2014b).

No que diz respeito à avaliação, o Plano atual reitera os processos avaliativos desenvolvidos pelo SAEB afirmando e ampliando seu espaço de atuação. O quadro a seguir demonstra como eram abordadas as políticas de avaliação no PNE/01 e como estão sendo abordadas no PNE/14.

Quadro 3 - Apresentação do PNE nas edições de 2001 e 2014 – Avaliação

AVALIAÇÃO	
PNE 2001	PNE 2014
<p>Consolida e aperfeiçoa o censo escolar, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a criação de sistemas complementares de avaliação nos Estados e Municípios.</p> <p>Assegura a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos.</p>	<p>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica constitui fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas.</p> <p>Deverão ser formulados indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos profissionais da educação, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.</p> <p>Os indicadores serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional; sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.</p> <p>Incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas.</p> <p>Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;</p> <p>Fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;</p> <p>Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as projeções.</p>

Fonte: BRASIL (2001; 2014b).

A política de avaliação externa, no Plano de 2001, já se mostrava peça fundamental na orientação de políticas públicas para a educação e induzia estados e municípios a desenvolverem seus próprios sistemas avaliativos. Incorporado esse processo, o PNE/14 articulando o SAEB ao IDEB (política afirmada pelo PDE/07), condiciona a qualidade da educação aos resultados apresentados no IDEB e no

PISA. Acentua que políticas deverão ser desenvolvidas para garantir a equidade do sistema educacional, sobretudo, no sentido de melhorar os índices dos sistemas municipais, o que suscita que novas diretrizes serão direcionadas aos municípios na tentativa de coordená-los às expectativas internacionais.

O Plano reafirma a influência das avaliações sobre a gestão escolar apontando que seus resultados devem ser utilizados para garantir a qualidade dos processos e práticas pedagógicas. A avaliação externa torna-se, assim, o braço mais importante para o direcionamento e controle das políticas educacionais.

A gestão dita “democrática” concretiza os programas elaborados pelo governo e, este, conclama a sociedade civil a monitorar e fiscalizar a gestão. As políticas reguladoras se intensificam e solidificam.

Esses aspectos podem ser percebidos nos quadros apresentados a seguir:

Quadro 4 - Apresentação do PNE nas edições de 2001 e 2014 – Gestão

GESTÃO	
PNE 2001	PNE 2014
<p>Reforça o projeto político-pedagógico da escola, como a expressão da organização educativa da unidade escolar, os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos no plano, envolvendo comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação.</p> <p>Aperfeiçoa o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE.</p> <p>Estimula a colaboração entre as redes e sistemas de ensino municipais, através de apoio técnico a consórcios intermunicipais e colegiados regionais consultivos, quando necessários.</p> <p>Estimula a criação de Conselhos Municipais de Educação para apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino.</p>	<p>Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p> <p>Repasse de transferências voluntárias da União para os entes federados que tenham aprovado legislação específica.</p> <p>Programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros.</p> <p>Incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação.</p> <p>Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais.</p> <p>Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional.</p> <p>Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.</p>

<p>Define, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.</p> <p>Determina que se elabore e execute planos estaduais e municipais de educação, em consonância com este PNE.</p>	<p>Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.</p> <p>Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares e aplicar prova nacional específica, a fim de definir de critérios objetivos para o provimento dos cargos.</p>
---	--

Fonte: BRASIL (2001; 2014b).

No que se refere à gestão, especificamente, o PNE/14 reafirma posições assumidas no PNE/01 e traz como novidade o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares que deverão ser submetidos à avaliação nacional específica para o provimento do cargo. Este item representa um avanço no sentido de estabelecer padrões mínimos de excelência para o exercício da função, contudo, este objetivo deverá ser intensamente discutido para que tenha condições de ser operacionalizado.

O PNE/14 apresenta características contraditórias quando acentua o caráter regulador instituído pelas avaliações externas (apresentado no quadro anterior) e em contrapartida assegura que entre seus objetivos encontra-se o fortalecimento dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Pelos estudos apresentados neste trabalho é possível realizarmos uma reflexão deste item e questionarmos sua viabilidade devido aos efeitos de outras legislações vigentes no país que contribuem para que a autonomia seja cada vez menor nos sistemas de ensino. Os mecanismos de controle estão engendrados de maneira a persuadir os sistemas a adotarem políticas de gestão e políticas curriculares que atendam aos objetivos de um Estado regulador.

Em se tratando de políticas curriculares, o PNE/14 não altera suas determinações, haja vista que a reforma curricular foi proposta em 1996 e concretizada por meio dos PCNs. Reforma esta que instituiu o currículo de base nacional comum e é utilizado como matriz de referência para as avaliações desenvolvidas pela federação e reproduzido pelos demais planos de segmentação.

O PNE/01 propôs alterações mais significativas, principalmente ao determinar a elaboração de projetos político-pedagógicos para todas as escolas do país.

Na análise do quadro a seguir podemos perceber as proposições do PNE de 2001 e do PNE de 2014 para o currículo.

Quadro 5 - Apresentação do PNE nas edições de 2001 e 2014–Currículo

CURRÍCULO	
PNE 2001	PNE 2014
<p>A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios.</p> <p>Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>	<p>Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.</p>

Fonte: BRASIL (2001; 2014b).

O PNE/14, apesar de apresentar inúmeras expectativas que visam a melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento da gestão democrática, corrobora antigas políticas de cunho neoliberal baseada em dados estatísticos de superação de metas. Reforça a utilização dos resultados das avaliações na indução de políticas induzindo os sistemas de ensino ao desenvolvimento de um currículo mínimo e comum para o país. Atendendo às determinações do PNE/01, o município de Marília elaborou, em 2005, seu Plano Municipal de Educação que será apresentado no próximo tópico.

2.1.2 O Plano Municipal de Educação de Marília

Ao analisar o Plano Municipal de Educação de Marília (PME) aprovado pela Lei nº 6.183 de 11 janeiro de 2005, com vigência de 10 anos (MARÍLIA, 2005), percebemos a influência das diretrizes estabelecidas pelos organismos multilaterais e demais influências manifestas em conferências e em textos legais decorrentes.

Está alinhado às exigências postuladas pelas leis maiores ao definir como objetivo racionalizar e tornar eficiente o uso de recursos. Preocupa-se em estabelecer consonância entre o Plano Nacional de Educação – PNE e o Plano Estadual de Educação – PEE. Estes, atendendo aos compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Jomtien, na Tailândia.

Segundo relato¹⁷ encontrado no documento, para a elaboração do texto do PME foram mobilizados diferentes segmentos sociais, gestores de educação da rede municipal, estadual e particular; da escola técnica; das escolas profissionalizantes; das universidades públicas e particulares; sindicatos de profissionais da Educação; entidades da sociedade civil, do setor empresarial e Organizações Não-Governamentais (ONGs), sob a coordenação da Secretaria Municipal da Educação. As escolas realizaram audiências públicas com as suas respectivas comunidades (Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, Alunos e Pais) e as lideranças comunitárias de bairro a fim de realizar levantamento de necessidades e de propostas prioritárias.

Com base nas propostas, a equipe da Secretaria Municipal de Educação elaborou um Plano de Ação. Este Plano foi enviado às instituições para análise e, posteriormente ao Conselho Municipal de Educação. O processo de elaboração do Plano obedeceu ao princípio constitucional que determina a gestão democrática do ensino (Art. 206, VI) e seguiu a dinâmica de elaboração do PNE e do PEE.

Dentre as principais diretrizes, o PME define como prioridades: garantia do ensino fundamental de oito anos¹⁸, em regime de colaboração com o Estado, assegurando seu acesso e permanência na escola; oferta de Educação Básica para jovens e adultos; progressiva universalização do ensino médio; valorização dos profissionais da educação; ampliação do atendimento à educação superior nos diferentes tipos de instituições do sistema de ensino e progressiva universalização da educação infantil num prazo de dez anos (MARÍLIA, 2005, p.7).

Para cumprir os objetivos educacionais que a sociedade exigiu e definiu como prioritários, o PME prevê

¹⁷ Apresento o PME de acordo com o que o texto legal apresenta. A veracidade dos dados que dizem respeito à elaboração do Plano não foi confirmada por esta pesquisa.

¹⁸ A partir de 2009, a rede municipal aderiu à política do Ensino Fundamental de 9 anos, cumprindo a determinação da Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (MARÍLIA, 2005).

[...] a necessidade de abertura institucional para parcerias com todos os setores da sociedade; a flexibilidade para incorporar soluções alternativas e novos modelos para melhorar a qualidade da educação; a capacidade para definir prioridades, na perspectiva da atuação de diferentes parceiros; o estabelecimento de exigências básicas de qualidade de ensino e a *implementação de sistema de avaliação* e financiamento, que permitam diminuir desigualdades sociais e desequilíbrios regionais. (MARÍLIA, 2005, p. 7, grifo nosso).

O Plano propõe avaliação da educação com o objetivo de honrar “um compromisso e um pacto político e técnico por metas educacionais para o país” (MARÍLIA, 2005, p. 5). A avaliação da aprendizagem como prática externa, é assegurada pela meta 10, onde se lê:

Buscar mecanismos para participação nos sistemas Nacional e Estadual e instituir o Sistema Municipal de Avaliação Externa, para garantir o acompanhamento do processo educativo, visando a intervenção e proposição de medidas para atingir a qualidade e a eficiência dos serviços prestados. (MARÍLIA, 2005, p. 15).

Na meta de número 15, o PME visa

[...] estabelecer parâmetros de qualidade do Ensino Fundamental, como referenciais para orientação, acompanhamento, avaliação e como instrumentos para adoção de medidas que levem à eficiência dos serviços prestados pela Rede Municipal de Educação. (MARÍLIA, 2005, p. 15).

Internalizado o discurso da Reforma do Estado, o PME traduz muitas das expectativas do modelo neoliberalista e se coaduna com as diretrizes de avaliação dos sistemas de ensino e regulação desenvolvidos pelo Estado.

As avaliações, neste contexto, são imprescindíveis para o governo haja vista que funcionam como instrumento de controle e de regulação. Determinam o financiamento, a gestão e o currículo, padronizando e homogeneizando as políticas para o sistema educacional brasileiro. A questão que emerge deste contexto diz respeito ao conceito de qualidade assumido pelo Estado traduzido pelos resultados em testes padronizados.

As políticas das últimas décadas reiteram a necessidade de implementar processos de avaliação com o intuito de identificar, a partir de indicadores, a qualidade da educação. Permitindo assim, sob a lógica de mercado, avaliar os produtos do processo. Para tanto, as diretrizes se baseiam no delineamento de

instrumentos que visam medir a qualidade dos sistemas de ensino a partir de “indicadores de qualidade de produto” (MARTINS, 2002, p. 96)

A questão da qualidade é intrínseca ao processo educativo e deve ser definida, impreterivelmente, antes da implementação de qualquer plano, projeto ou lei.

2.2 A Questão da Qualidade

Estudos de Oliveira e Araújo (2005) revelam que, do ponto de vista histórico foram construídos na educação brasileira, três significados distintos de qualidade que eu os insiro no contexto de influência no que diz respeito à implementação de políticas: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido pelo número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Para Oliveira e Araújo (2005, p. 7)

[...] qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas.

Apesar de a CF/88 incorporar o conceito de qualidade, isso não foi suficiente para estabelecer o que seria e o que integraria o padrão de qualidade do ensino brasileiro, tornando urgente a divulgação e a discussão do termo.

O primeiro sentido de qualidade estabelecido para a educação estava condicionado à oferta do ensino, problemática desencadeada na década de 1930. Isso significa que a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada (BEISIEGEL, 1986). Portanto, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso.

A democratização das oportunidades de acesso e a expansão da rede de escolas básicas a contingentes cada vez maiores da população romperam com a

conjunção harmônica entre qualidade e escola de elite. A qualidade, nesse caso, decorria fundamentalmente de rigorosos mecanismos de seleção extra e intra-escolares.

Se considerarmos este aspecto isoladamente, sem analisarmos os efeitos desta política podemos concluir que, em termos de acesso à educação, o Brasil atingiu os índices de escolarização obrigatória. Hoje, praticamente todas as pessoas com idade de frequentar a escola estão recebendo educação formal.

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar.

Um dos obstáculos conhecidos era o exame de admissão ao ginásio, que constituía um verdadeiro “gargalo”, pois após a conclusão da 4ª série do antigo ensino primário havia uma expressiva diminuição dos que efetivamente conseguiam ingressar no ginásio, ou seja, diminuía o número daqueles que prosseguiam os estudos.

Quando foi eliminado o exame de admissão (Lei n. 5.692/71), essa passagem, do ponto de vista formal, tornou-se um pouco mais fácil. Porém, teve início um novo tipo de seletividade que deu origem a outro conceito de qualidade, agora relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progredem dentro de determinado sistema de ensino. Assim, no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola.

Com uma política pouco direcionada de expansão da escolarização mediante a construção de escolas, o Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (BRASIL, 1998).

A eminência em corrigir distorções de acesso e fluxo determinadas pelos organismos multilaterais (questões já discutidas anteriormente) passa a ser o foco das políticas educacionais da década de 1990. As principais medidas foram a adoção do sistema de ciclo, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n. 9.394/96), mas que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980.

A adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide sobre questões quantitativas e não qualitativas. Se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. Se existem políticas e programas que induzem à aprovação, a qualidade é relegada a um segundo plano.

A partir dessa dificuldade, a educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, difundido em vários países, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala. Prática identificada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior, hoje o ENADE. A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos.

Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino. Um exemplo deste movimento foi a implementação do PISA, promovido pela OCDE.

O PISA é uma avaliação internacional cuja finalidade é subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes,

analisando em que medida os alunos chegam ao final da etapa obrigatória de escolarização possuindo os conhecimentos e as habilidades requeridas para desempenhar diferentes papéis na sociedade, consubstanciadas na capacidade de análise, raciocínio e comunicação de ideias. O teste abrange as áreas de leitura, matemática e ciências, e pretende obter informações sobre o desempenho e as condições de aprendizagem dos estudantes, bem como identificar a preparação dos alunos para a aprendizagem como um processo contínuo. No Brasil, o órgão responsável pela realização do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As avaliações externas, passaram a definir o que pode ser entendido por qualidade.

As políticas de avaliação mediante testes padronizados como o PISA e o SAEB, constituem apenas indicadores de sucesso/fracasso escolar. Aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade mas não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequential.

Dessa forma, os testes padronizados não possuem características que possibilitem a melhoria da qualidade de ensino, por questões metodológicas que dificultam ou até mesmo impossibilitam a utilização dos resultados.

Não podemos renegar a ideia de que é preciso estabelecer medida para que se mensure o que determinamos de qualidade. Essas medidas podem ser determinadas por vários fatores como a estrutura física das escolas, o montante de recursos recebidos, a gestão engajada, professores capacitados, bem remunerados, material didático apropriado, enfim, são variadas as questões que precisam se combinadas para que se possa estabelecer uma comparação e determinar o que está dentro dos padrões de qualidade. Dessa forma, mensurar a qualidade em educação depende da existência de um padrão, contudo esse padrão deve ser formulado o mais próximo possível do aluno.

As avaliações do sistema educacional no Brasil, segundo Gatti (2007) têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. A autora questiona ainda se é possível traduzir qualidade educacional apenas por esses resultados.

Consideramos que esses resultados não têm como traduzir de forma inequívoca como está se desenvolvendo o ensino no Brasil. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas. Também nessa ideia de qualidade incorporam-se a equitatividade nas oportunidades formativas para todos os cidadãos, a qual pelos dados, nossas políticas e os sistemas educacionais até aqui não ofereceram (GATTI, 2007).

Elaborar uma listagem de escolas com base nos resultados de avaliações não traduzem a realidade da educação e não pode se estabelecer um coeficiente de qualidade. Esse fator ocorre no Saeb e se replica nas avaliações dos sistemas de ensino municipal. Uma tendência fortemente influenciada pelas políticas neoliberais com base nos preceitos de eficiência.

Portanto, medir a qualidade da educação a partir de indicadores é um tema que levanta polêmica. Paro (2007) considera que a educação é um processo que se prolonga por toda a vida da pessoa e que, portanto, não pode ter sua qualidade avaliada em um dado momento a partir de índices de reprovação e aprovação ou por avaliações externas. Para o autor, o produto da escola é o aluno educado, e esse produto deve ter especificações bastante rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir.

A qualidade de uma sala de aula dificilmente pode ser comparada à qualidade apresentada pela turma ao lado. O percurso de cada turma é diferente, os professores são diferentes, a gestão da sala de aula é diferente e o resultado considerado “aquém” em determinada turma pode ser considerado “além” em outra turma dependendo da concepção de quem avalia.

Tomemos por exemplo, o caso do indicador de desenvolvimento da educação básica, o IDEB. Se realizarmos análise comparativa entre os municípios desde a implementação do índice e a conseqüente divulgação dos resultados poderemos constatar que o maior índice atingido por uma escola num determinado município pode ser inferior ao menor índice atingido por uma outra escola em outra rede de

ensino. E então, nos questionamos: como estabelecer medida para a qualidade? A escola que obteve maior índice no primeiro município pode ser considerada de “qualidade” se comparada às demais escolas da rede à qual pertence e pode ser considerada de “má qualidade” se a comparação for realizada entre redes de escolas. Aí reside o grande “nó” de as políticas educacionais atuais considerarem os índices gerados a partir de avaliações externas em larga escala como parâmetro de qualidade, por serem avaliações pontuais que estão distantes do cotidiano escolar e não consideram o percurso dos alunos.

Quer isto dizer que a avaliação da qualidade em educação, qualquer que seja o conceito subjacente e o critério utilizado, pode e deve ser utilizada, mas por um professor, um estabelecimento ou um sistema educativo para comparar os seus desempenhos ao longo do tempo e, dessa comparação, retirar as razões que explicam “um andar para a frente” ou “um andar para trás”, em termos de qualidade. E este modo de colocar a questão, permite, enfim, compreender processos. (CABRITO, 2009, p. 188).

Concordamos com as colocações de Cabrito (2009) e complementamos que o ato de compreender e avaliar a qualidade só faz sentido quando há um intento eminentemente formativo e a avaliação formativa só pode ser desenvolvida dentro da escola, pelos processos internos de avaliação.

2.3 A avaliação Interna

Luckesi (1998, p. 76) define o ato de avaliar como

[...] coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Complementando essa definição, Luckesi (2011, p. 75) considera que a avaliação deve compreender um processo diagnóstico de propostas de soluções:

Na prática escolar nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade

da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões e intervenção quando necessário. (LUCKESI, 2011, p. 175).

A avaliação que o autor refere-se só pode ser desenvolvida dentro da escola, no cotidiano escolar, para que possa ser utilizada como instrumento de análise, diagnóstico e ação.

Luckesi utilizou estudos de Bloom (1971) para classificar as avaliações em diagnóstica, somativa e formativa. Por avaliação diagnóstica compreende-se a avaliação realizada como forma de compreensão dos fracassos que pode ser realizada em qualquer momento do percurso educativo (início, meio e fim); por avaliação somativa como aquela aplicada ao final do processo e tem como função atribuir nota ou certificação aos alunos. A avaliação formativa é aplicada no meio e intervém na aprendizagem do aluno por evidenciar áreas que necessitam ser revistas.

Perrenoud (1999) reforça a divisão da avaliação, não como classificação, mas evidenciando a existência de duas lógicas de avaliação: a lógica da seleção (ou hierarquia de excelência) que certifica a aquisição de saberes por meio da seleção entre o melhor e o pior, formando um *ranking*, com a posição do aluno em relação aquele grupo ou sua distância relativa á norma de excelência; e a lógica a serviço da aprendizagem, em que haverá regulação das ações, de acordo com o diagnóstico que identifica o domínio de cada um.

Luckesi (2011) utiliza critério similar para diferenciar a avaliação em relação aos momentos de incidência sobre o aluno. A avaliação de certificação incide sobre um objeto já construído, portanto, o foco é a certificação da qualidade. Na avaliação de acompanhamento sobre um objeto em construção, o foco é formativo, com intuito de subsidiar as próximas etapas até alcançar o resultado final, que é o aprendizado.

A avaliação somativa, também considerada como avaliação tradicional, além de reforçar o sentimento de fracasso, fortalece o modelo tradicional em que o professor é um dispensador de aulas e lições, com didática conservadora reforçando estratégias utilitaristas dos alunos, que se preocupam em treinar ou decorar a forma como determinado professor ou prática avaliativa externa irá avaliá-los, empobrecendo as atividades. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, em que professor cria experiências de aprendizagem e centraliza a atenção no aprendiz (PERRENOUD, 1999).

Para Hadji (2001), a avaliação formativa é modelo ideal de avaliação, pois são muitas as variáveis envolvidas em um instrumento único para conseguir cumprir as funções de ser elemento determinante da ação educativa. Contribui para a evolução do aluno, além de dizer o que, atualmente o aluno sabe e está alinhada, ainda, à continuidade da ação pedagógica.

Os estudos apresentados contribuem para reforçar a concepção de que o modelo que apresenta características de melhoria da qualidade da educação está associado ao modelo de avaliação formativa. Vale esclarecer que a avaliação formativa representa apenas parte de um processo educativo. A avaliação por si só não tem condições de promover a qualidade da educação, contribui para o diagnóstico das dificuldades e apresenta os avanços e retrocessos dos alunos, ou seja, a avaliação formativa possui o potencial de apresentar a realidade e a partir dali novos rumos poderão ser pensados e assumidos.

O modelo formativo de avaliação, essencialmente interno, é instrumento para o professor e para a escola enquanto unidade de ensino. Porém, é possível que gestores e professores a utilizem para melhorar os resultados apresentados nas avaliações externas. A partir desta possibilidade retornamos à discussão do conceito de qualidade assumido pela gestão e de quanta autonomia a escola dispõe para estabelecer os próprios critérios.

Então nos questionamos se a escola possui espaço de autonomia para estabelecer os próprios critérios de qualidade e voltando a análise para a relação resultados/financiamento nos deparamos com a real dificuldade das escolas em estabelecerem um espaço de autonomia tanto na gestão quanto nas práticas pedagógicas. O ideal seria que qualquer avaliação estivesse a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento pleno do aluno. Contudo nos questionamos se essa possibilidade existe.

No capítulo a seguir os eixos currículo, gestão e projeto político-pedagógico serão apresentados e definidos para, na sequência apresentarmos como se constitui a prática de avaliação externa do sistema de ensino municipal de Marília.

3 OS EIXOS DA PESQUISA E A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE MARÍLIA

As discussões sobre a implementação de avaliação externa em larga escala na educação têm nos remetido à discussão das implicações desta política na gestão e no currículo das escolas públicas.

Quando um currículo formal é proposto são criados mecanismos de controle de sua aplicação. Somos chamados a todo momento a prestar contas de nossas atividades curriculares. Essa “prestação de contas” geralmente configura-se por um processo avaliativo, seja em âmbito local, municipal, estadual ou nacional. A avaliação passa a funcionar, articulada ao currículo formal, como uma tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido nas escolas (ALVES, 2002). Ainda segundo a autora, em muitos casos, a avaliação não apenas controla se estamos implementando as propostas pedagógicas de acordo com as diretrizes, mas, se propõe a definir o próprio currículo.

A escola pública adotou um currículo de base nacional comum, veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sob o discurso de evitar desigualdades entre as escolas enfatizando que a motivação parte da necessidade de oferecer uma educação de qualidade e igualitária.

Os dois mecanismos de controle representados pelo currículo nacional e pelas avaliações externas engessam a prática pedagógica e ferem o conceito de autonomia escolar e docente assegurado pela LDB quando a mesma oferece a possibilidade de as escolas organizarem suas práticas a partir de necessidades locais.

Tanto a gestão dos sistemas quanto das escolas, é pressionada pelos mecanismos de controle e regulação do Estado ao determinar a busca pela eficiência do ensino com o mínimo de recursos. Reproduzindo esses mecanismos para o interior das escolas, a gestão controla o desenvolvimento do trabalho do professor, geralmente apoiando-se em novas práticas de regulação, como por exemplo, quando se adota a avaliação externa municipal nos mesmos moldes das avaliações externas nacionais desenvolvendo e avaliando o mesmo currículo proposto pelo Estado, na busca de atingir metas.

Essa intrínseca relação estabelecida entre currículo, gestão e avaliação nos fez elencar os eixos de análise.

3.1 O Currículo

O currículo é elemento essencial para as escolas públicas e importante instrumento político enquanto texto prescrito¹⁹. As mudanças nos textos curriculares estão relacionadas à intencionalidade do poder central em promover alterações na gestão das escolas. Apesar de as escolas possuírem certa autonomia ao colocarem o currículo formal ou prescrito em ação, as avaliações externas induzem para que o currículo com base nacional comum, em especial, os conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, sejam desenvolvidos de forma homogênea no território nacional. Portanto, os sentidos que a escola, os sistemas de ensino e o governo atribuem ao currículo definem sua intencionalidade.

Na análise do currículo devemos considerar que a realidade é composta por um complexo arranjo de interesses individuais, de grupos ou classes que se concretizam nas instituições de ensino e direcionam as práticas efetivadas nas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto, o currículo vai além de elaboração de planos, seleção de conteúdos, disciplinas ou metodologias. O que figura como fator essencial é a intencionalidade do currículo e a existência de mecanismos de imposição do mesmo. “Os currículo são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Importa analisar é o que vem determinando o currículo em cada contexto e as consequências trazidas pela opção adotada por cada sistema de ensino.

As relações sociais e o contexto político definem quais conhecimentos devem ser ensinados e aprendidos, quais valores desejamos inculcar e que identidades pretendemos construir (SACRISTÁN, 2000). Por isso, a discussão vai além de estabelecer o que dever ser ensinado e aprendido, o currículo deve também criar condições para que se construa a identidade do aluno.

Foi nesse sentido que surgiu no final da década de 1970, após o início da abertura política, a emergência por uma teoria curricular crítica de cunho mais

¹⁹ Neste tópico trataremos do tema “currículo” enquanto texto prescrito, pois a análise deste eixo será realizada sobre os textos curriculares: PCNs, Proposta Curricular do sistema de ensino de Marília e descritores. O currículo prescrito é o texto que serve como referência na ordenação do sistema curricular, servindo de ponto de partida para a elaboração dos demais materiais (SACRISTÁN, 2000).

progressista. Estudos voltados para este aspecto tiveram como representantes Demerval Saviani e José Carlos Libâneo na linha de estudos referentes à pedagogia crítico-social dos conteúdos e outra linha de estudos relacionada às propostas de educação popular e ao nome de Paulo Freire (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Em 1986, na IX Reunião da ANPEd, o GT de Currículo inicia suas atividades com a participação de nomes representativos do campo. As discussões giravam em torno das questões relacionadas aos rumos do currículo no Brasil, ao ensino do currículo nas universidades e aos currículos que estavam sendo desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental.

Em 1990, os artigos publicados apresentavam cada vez mais densidade teórica e preocupação com o conhecimento escolar e enfatizavam a necessidade de considerar a cultura do aluno no processo de seleção dos conteúdos.

Em 1995 e 1996, os pesquisadores associados à ANPEd direcionaram suas discussões à análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As análises assumiam uma posição de crítica e rejeição à determinação governamental de controlar, por meio dos Parâmetros e dos mecanismos de avaliação, a escola pública, a fim de imprimir-lhe a qualidade de que careceria (MOREIRA; CANDAU, 2003).

A elaboração dos PCNs foi resultado do movimento de reformas iniciadas nos anos setenta em escala global. Os determinantes mais gerais desta reforma, como foi dito no capítulo anterior, dizem respeito a processos sociais, econômicos, políticos, culturais e de natureza estrutural.

Processos esses, identificados pela globalização econômica, sob a hegemonia capitalista, com a adoção de políticas neoliberais; pela ascensão política da chamada nova direita nos países desenvolvidos e o enfraquecimento do projeto socialista em escala mundial; pela precarização do trabalho, fragilização das organizações de trabalhadores e aumento da desigualdade e exclusão social; pelas diversas manifestações e expressões do pensamento pós-moderno e pelas ações coletivas e movimentos sociais.

Esses processos desencadearam reformas educacionais, que alteram a gestão, o financiamento e o currículo dos sistemas de ensino. Apesar de esses processos terem se desencadeado de forma globalizada, as políticas curriculares não podem ser consideradas como homogêneas. A globalização não estabelece os meios pelos quais as interações ocorrem, e não podem determinar como as reformas são interpretadas e postas em prática. Os efeitos da globalização sobre as

políticas educacionais são sempre mediados pelos Estados, reinterpretados no contexto de produção dos textos das políticas e no contexto da prática, nos quais conceitos globais precisam ser localizados. Por vezes, em um mesmo país, as políticas para certas modalidades da educação são mais suscetíveis aos efeitos da globalização do que outras.

As reformas curriculares ocorridas tentaram ajustar a escola às reformas mais amplas, de acordo com as concepções dominantes sobre as novas demandas da economia, da sociedade e da cultura. As reformas atingiram todos os aspectos dos sistemas educativos, desde o financiamento, gestão e organização das redes, até o funcionamento das unidades escolares, o conteúdo e o formato da atividade propriamente dita.

A adoção de um currículo nacional, pelo discurso da política, se justifica por oferecer flexibilidade e espaço para a diversidade local, contendo parâmetros que direcionam o trabalho em sala de aula.

Tivemos assim, a implantação de diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares que objetivaram estabelecer os novos rumos para a educação brasileira.

Como respaldo legal os Parâmetros apoiam-se no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988), foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Para o desenvolvimento curricular nas unidades escolares foi conferida uma liberdade de organização por meio da legislação vinculada à existência de diretrizes que orientam e possibilitam a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade com a base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “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, 1996).

Moreira (1996), à época da implementação dos referidos Parâmetros fez algumas críticas ao documento no que se refere à impraticabilidade do mesmo, uma vez que o currículo só ganha vida na escola, praticado pelos estudantes, constituindo-se a ideia de um currículo nacional uma contradição, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente. Os pontos principais de sua crítica estão elencados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Constitui-se um instrumento de controle associado a um sistema de avaliação quantitativa/classificatória.
Controla o trabalho pedagógico e garante a formação de determinadas identidades sociais.
Apresentam-se como contributo à construção de uma cultura comum, básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, sabendo-se que a predominância de visão de mundo é de um grupo minoritário da população.
Configura-se como uma indevida subordinação aos interesses da economia, do livre mercado, ou seja, procura-se que o mesmo seja catalisador de um processo de modernização e competitividade sem que se questione o caráter excludente da mesma.
A desqualificação dos professores, em função das prescrições detalhadas a que se vê submetido, o que afeta sua autoimagem, tornando-os mais dependentes de especialistas e organizando seu trabalho em função dos testes oficiais para não serem considerados incapazes.
Tendência conservadora manifesta, observada pela preferência disciplinar dos conhecimentos escolares que segue definições do início do século.
Ressaltam o caráter tecnocrático evidenciado pelo estabelecimento de objetivos unificados no planejamento da ação docente.
O fortalecimento de uma estrutura administrativa e de um serviço de inspeção voltados para o controle burocrático das escolas.
A restrição da autonomia do professorado.
A divisão dos trabalhos de concepção e execução do processo pedagógico.
Avaliam quantitativamente aspectos da aprendizagem e do ensino.

Fonte: Baseado em Moreira (1996).

Nesse desenho da política são desconsiderados os processos vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo da educação, não é possível restringir-se ao documento escrito.

Ao realizar uma análise da relação entre o contexto de influência e o contexto de produção dos textos nas definições políticas globalizadas, é possível perceber

uma convergência de políticas (BALL, 2001). Discursos como os de valorização das competências, do currículo unificado, da gestão descentralizada e da avaliação como instrumento de garantia de qualidade podem ser encontrados em diferentes arenas políticas do mundo e sua presença é justificada pelo contexto de influência.

No que diz respeito à Reforma Curricular enquanto texto político, Ball (1997, 2004, 2005), considera que este não é simplesmente recebido e incorporado no contexto da prática. Trata-se de um movimento que envolve diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretações, entre os agentes da escola.

O contexto do discurso veiculado via texto político influencia e determina como a política será produzida e conduzida pelos diferentes atores e espaços pelos quais transita, mas a interpretação do texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais destes espaços. Ball também lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emergem, no espaço da vida escolar, nas salas de aula uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e dos gestores quando chega às escolas.

As políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais a produção dos textos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos não são fechados, a transferência de sentidos de um contexto a outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação (BALL; BOWE, 1992).

Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais os autores tentam controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto. Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo inclusive a troca constante dos atores.

No contexto da prática, Ball (2011) afirma que as políticas colocam problemas para os sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos. As soluções para os problemas colocados pelos textos políticos podem se dar de maneira diferenciada da intencionalidade do texto fugindo daquilo que o texto da política apresenta: “As políticas normalmente não dizem o que fazer, elas dão indicações nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou definem metas particulares ou efeitos” (BALL, 2011, p. 45).

A reforma curricular apoia-se na concepção de que a rede pública de ensino necessita de um currículo único, comum. Esse tipo de abordagem concebe o conhecimento como algo externo ao indivíduo, geralmente pouco conectado às experiências de vida dos alunos. Os materiais, com frequência, têm uma tendência homogeneizante de servir para todos e de não ser adequado a nenhum grupo especificamente.

Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática vão determinar a justiça ou a injustiça social (BALL; BOWE, 1992). As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. Em síntese, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações (BALL; MAGUIRE, 1994).

3.2 A Gestão

Como amplamente discutido no capítulo anterior, muitos fatores contribuíram para que a gestão pública sofresse importantes alterações. Podemos citar a crise do petróleo, a queda do modelo keynesiano, a interferência de agências financeiras internacionais na condução das políticas nacionais. Tais fatores levaram a serem delineadas novas formas de gerir o recurso público, exigindo que fossem estabelecidos mecanismos de controle e fiscalização, sobretudo, por meio de avaliações de desempenho.

Esse desenho administrativo passou a exigir dos diretores escolares competências similares às praticadas na administração empresarial. A partir de então, diretores escolares foram transformados em gestores e termos como eficiência e eficácia passaram a conduzir as práticas administrativas educacionais.

A prática conhecida como administração escolar passou a ser denominada de gestão escolar. Estudos de Sander (2005, p. 45) indicam que

[...] o termo gestão vem se impondo crescentemente no pensamento administrativo do setor público e da educação brasileira. É consagrado na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em numerosos instrumentos legais dos sistemas de ensino do País. Integra o vocabulário politizado dos movimentos sindicais e outras entidades

da sociedade civil organizada. Enfim, representa hoje o novo discurso político e administrativo no governo da coisa pública e da educação, tanto estatal como privada ou confessional. (SANDER, 2005, p. 45).

A questão principal a ser discutida transcende a questão do termo. A mudança do termo (como bem coloca o autor) “representa hoje o novo discurso político e administrativo no governo da coisa pública e da educação” (SANDER, 2005, p. 45), o que impacta principalmente sobre o que se define por “qualidade da educação”. Questões como correção de fluxo, taxas de evasão e retenção e avaliação de desempenho institucional passam a ser centrais na prática administrativa.

[...] a *gestão da educação* está hoje instalada no Brasil como um conceito compreensivo que diz respeito ao pensar e ao fazer a educação em sua totalidade, visando o cumprimento de sua missão política e cultural e a consecução de seus objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a *gestão da educação* abarca, desde a formulação de políticas e planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e instituições escolares, até a execução, supervisão e avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos. (SANDER, 2005, p. 47, grifos do autor).

Nesse contexto, as avaliações externas da educação conduzidas pelo INEP, figuram como política determinante nas tomadas de decisão dos gestores escolares, tanto no que diz respeito à utilização de recursos financeiros quanto ao manejo dos recursos humanos e materiais das instituições escolares.

Paro (2002b) realizou estudo sobre a temática e além de apontar que a administração escolar na sociedade capitalista teve influência de modelos de gestão desenvolvidos na empresas²⁰, elaborou uma premissa para sintetizar sua concepção sobre administração escolar²¹.

²⁰ “A preocupação com a sistematização das práticas de organização e administração, tal como as conhecemos no mundo ocidental, se manifesta a partir do século XIX, por ocasião da explosão organizacional imposta pela Revolução Industrial. Com a consolidação da Revolução Industrial, no início do século XX, surgiram as *teorias de administração*, protagonizadas por Taylor (1911), nos Estados Unidos da América, Fayol (1916), na França, e Weber (1921), na Alemanha” (SANDER, 2005, p. 43).

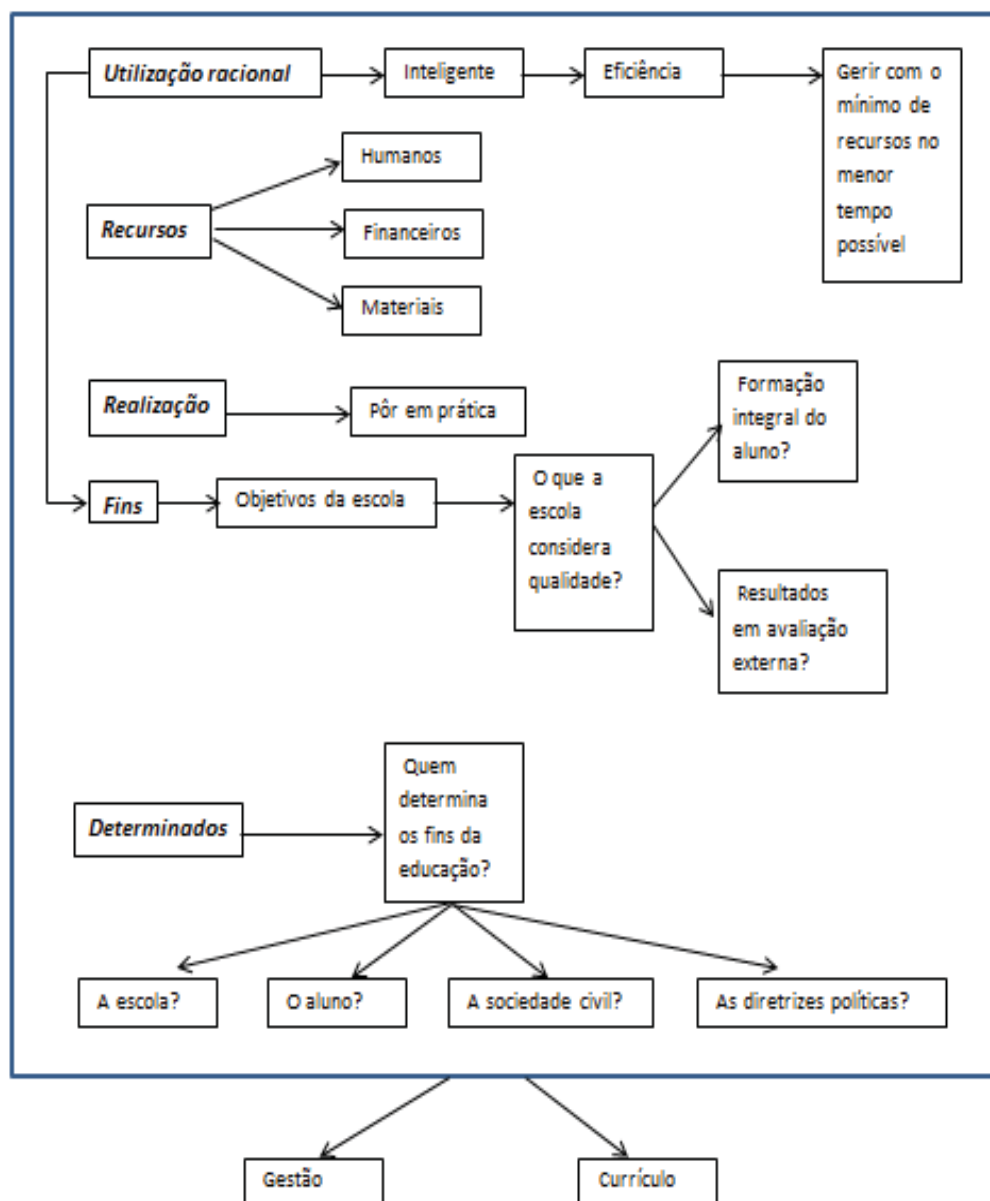
“Essas teorias, que integram a denominada *escola clássica de administração*, estabeleceram princípios e estruturas organizacionais para guiar a ação de governo na indústria e no comércio, no Estado e na Igreja, na escola e nas instituições humanas em geral. Cada um dos protagonistas das teorias clássicas tinha por objetivo desenvolver uma *teoria geral de administração*, com políticas e práticas aplicáveis à condução dos destinos de qualquer organização humana, independentemente de sua natureza e de seus objetivos” (SANDER, 2005, p. 43).

²¹ O autor prefere utilizar o termo “administração” ao termo “gestão”.

Para Paro (2002a), administrar é utilizar racionalmente recursos para a realização de fins determinados. Essa concepção, apesar de dar-nos a impressão de obviedade, é complexa e envolve variados determinantes.

Examinando essa premissa no contexto político desta pesquisa que trata da avaliação externa da educação definindo currículo e gestão realizamos análise da concepção de Paro (2002a) para compreendermos como se desenvolve a administração no modelo capitalista de gestão.

Esse exercício reflexivo está apresentado na figura a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora tendo como referência Paro (2002a).

Figura 1 - Análise do conceito de “Administração” elaborado por Paro (2002)

Tomando por aporte os estudos de Paro, podemos considerar que a utilização racional dos recursos está intrinsicamente relacionada com os fins determinados.

[...] se se tem um fim em mente, utilizar racionalmente os recursos (utilizá-los de acordo com a razão) significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim visado, por outro, que seu emprego se dê de forma econômica. Estas duas dimensões estão intimamente relacionadas. Adequação aos fins significa, primeiramente, que, dentre os meios disponíveis, há que se selecionar aqueles que mais se prestam à atividade ou às atividades a serem desenvolvidas com vistas à realização de tais fins. (PARO, 2002a, p. 19).

As escolhas (sejam elas autônomas ou fruto de imposição) realizadas pela escolas/sistemas de ensino determinarão as metas e objetivos da gestão e a opção curricular. Contudo, essas escolhas estão condicionadas a certos determinantes.

O modelo de Estado brasileiro que vivenciamos e suas diretrizes constituem processos indutores eficientes, ou seja, exigem que a gestão escolar consiga gerir com o mínimo de recursos no menor tempo possível (PARO, 1998) e assuma como definição de qualidade de ensino resultados em testes padronizados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). O que a escola está formando? Como está formando seu aluno?

3.2.1 A Gestão Democrática

Paro (1998) considera que a característica essencial da administração é a “mediação”. A administração, para o autor, é trabalho em busca de objetivos comuns. O ato administrativo vai além da burocratização e da divisão do trabalho com objetivos distintos. Para tanto, é necessário que haja uma coordenação entre as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares como zeladoria, vigilância) e as “atividades-fim” que dizem respeito à relação ensino-aprendizagem (PARO, 1998).

A mediação é o fator que possibilita que a gestão assuma características de uma gestão democrática. Quando utiliza o termo “democrática”, o autor se refere à noção de controle democrático do Estado pela população como condição necessária para a construção de uma verdadeira democracia social que, no âmbito da unidade escolar, assume a participação da população nas decisões, no duplo sentido de direito dos usuários e de necessidade da escola para o bom desempenho de suas funções (PARO, 1998).

A participação social nos setores administrativos é considerada primordial para garantir a execução eficiente de programas no contexto das políticas de ajuste estrutural, sobretudo no âmbito educacional. Fortalecendo os mecanismos da gestão democrática.

A necessidade de proceder à uma gestão democrática da educação é prerrogativa consagrada na Constituição Federal de 1988, artigo 206, que trata sobre os princípios da educação. Neste artigo encontra-se a determinação de que seja praticada a gestão democrática nos sistemas de ensino. A LDB de 1996 reforça essa prerrogativa em seu artigo 3º. As normativas direcionam para que a gestão seja calcada em princípios democráticos que conte com o apoio de toda a comunidade escolar e da família, onde todos têm direito à fala.

A Associação de pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola viabilizam essa participação que deve ter por objetivo principal consolidar a autonomia da escola, transformar as práticas administrativas e pedagógicas, pressionar o governo para dotar a escola de recursos materiais e humanos, visando melhorar a qualidade da educação oferecida à população (PARO, 2002a).

Envolve, portanto, a participação nas decisões pedagógicas e administrativas relevantes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo projeto político-pedagógico, elemento fundamental na consolidação da gestão democrática.

3.3 O Projeto Político-Pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) (BRASIL, 1996), no artigo 15, concedeu à escola progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Teoricamente, a escola conta com um espaço de discussão para elaborar seu próprio plano de trabalho, definindo metas, objetivos e planejando suas atividades de modo a atender às necessidades da comunidade atendida. Teoricamente, a escola pode construir sua identidade e a equipe escolar tornar-se ativa na definição e execução de sua prática.

Instituído pela LDB, no artigo 12, inciso I, o projeto político-pedagógico é proveniente da determinação da lei que prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). O artigo 12, inciso VII define como incumbência da escola informar os pais e responsáveis sobre a

frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

No artigo 13, aparecem como incumbências do professor, entre outras, as de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Inciso I) e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Inciso II).

No artigo 14, em que são definidos os princípios da gestão democrática, o primeiro deles é a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

O projeto político-pedagógico deve ser pensado por todos que participam do fazer pedagógico, geralmente, um campo de lutas e conflitos onde muitas são as concepções e objetivos. Vencidos os embates, o Projeto deve surgir do “chão da escola” (FREITAS, 1991, p. 23) e todos os projetos, metas e objetivos precisam nascer da escola e em função da escola.

Segundo Vasconcellos (2002, p. 169), projeto político-pedagógico é

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Segundo Libâneo (2004), é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Para Veiga (2003), o projeto político-pedagógico é um movimento de luta de democratização da escola, que orienta as reflexões e as ações; está voltado à inclusão quando visa a atender a diversidade de alunos; requer diálogo, negociação, cooperação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões. Veiga também destaca que o projeto político-pedagógico configura

[...] unicidade e coerência ao processo educativo, deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a necessidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social. (VEIGA, 2003, p. 277).

O que podemos concluir através das definições dos autores é que o projeto político-pedagógico vai além de planejamentos. Materializa a concepção de gestão democrática. Deve nortear o trabalho no cotidiano a fim de alcançar objetivos coletivos. No momento de sua elaboração são definidos como serão utilizados os recursos, sejam eles materiais, humanos ou financeiros e essa definição deve ocorrer sob a supervisão de todos os envolvidos, explicitando e prevendo os meios necessários para a organização do trabalho pedagógico. Diz respeito à concepção de escola, explicita a identidade dela e torna-se referência a todos os atores do processo educativo.

Neste contexto, o PPP contribui à transformação da escola na medida em que representa os compromissos assumidos coletivamente em favor de todos os alunos. Esse movimento de construção coletiva dos projetos, das metas, dos objetivos da escola para alcançar os fins da educação remete à discussão dos padrões de qualidade. Possibilita que a escola busque padrão de qualidade pautada nas necessidades locais. Oliveira e Araújo (2005) discutem a importância do estabelecimento de padrões de qualidade como medida necessária para a garantia do direito à educação.

É na construção, na implementação e na avaliação do projeto político-pedagógico, por meio da ação de todos os envolvidos no processo educativo que o processo dialógico deve ser priorizado em busca de uma qualidade que deve ser discutida e acordada.

Na próxima seção apresentaremos a caracterização do município, onde foi realizada a pesquisa (Marília) e o sistema avaliativo analisado (SAREM).

3.4 Caracterização do Município

De acordo com o banco de dados da Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), o município de Marília apresentava em 2013 uma população total de 221.378 habitantes. Desse total, 206.860 encontra-se habitando a zona urbana e 9.716 a zona rural. Localizada na Região Centro-oeste do Estado de São Paulo, distante da capital, 443 quilômetros (SEADE, 2013).

Marília tem sua história vinculada à abertura de uma estrada, no ano de 1913, que deveria ligar Presidente Pena, hoje Cafelândia a Platina, na Sorocabana. Margeando a estrada foram plantados 10.000 pés de café, atraindo imigrantes de

várias nacionalidades. A região, a partir daí foi se desenvolvendo, principalmente com a chegada da estrada de ferro. As cidades que iam sendo inauguradas por onde passava a estrada de ferro eram denominadas em ordem alfabética. A próxima cidade deveria ter o nome iniciado pela letra “M”. Então, Bento de Abreu, um dos fundadores de município escolheu o nome de “Marília” ao ler o livro de Tomás Antônio da Gonzaga, “Marília de Dirceu”. Com essa denominação, a cidade de Marília foi criada pela Lei Estadual 2.161 de 22 de dezembro de 1926, ainda como distrito de Cafelândia. Em 1928, foi elevada à categoria de município pela Lei Estadual 2.320 de 24 de dezembro de 1928. Sendo que sua instalação oficial deu-se a 4 de abril de 1929, data em que é comemorado seu aniversário (MARÍLIA, 2005).

No início do século XX, a economia de Marília era baseada no cultivo de café que, com o tempo, foi sendo substituído pelo algodão. Graças ao algodão, em 1934 e 1935 foram instaladas as duas primeiras indústrias no município (duas fábricas de óleo). Com a expansão da industrialização ao interior paulista, houve um aumento da malha ferroviária e rodoviária, com isso Marília ligou-se a várias regiões do estado de São Paulo e ao norte do Paraná.

Na década de 1940, o município se firmou como polo de desenvolvimento do Oeste Paulista, quando se verificou um grande crescimento urbano e populacional. Na década de 1970, houve um novo ciclo industrial no município com a instalação de novas indústrias, principalmente na área alimentícia e metalúrgica.

Com a posterior instalação de vários cursos universitários, Marília pôde atrair vários jovens à região, o que ajudou no desenvolvimento do comércio do município. Hoje, Marília conta com aproximadamente 50 indústrias na área alimentícia sendo conhecida como "Capital Nacional do Alimento".

Na área da educação o município conta com sistemas de educação desde a básica até superior e pós-graduação. A estrutura educacional do município é composta por 46 escolas estaduais; 16 escolas particulares; 02 faculdades; 01 fundação de ensino e 03 universidades (duas públicas e uma particular). São mais de 40 cursos superiores atraindo estudantes de toda a parte do país. Marília também dispõe gratuitamente de escolas de idiomas, matemática e cursos profissionalizantes, como o CEPROM (Centro Profissionalizante de Marília), ETEC (Escola Técnica Estadual) Antonio Devisate, SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SESI (Serviço Social da Indústria).

Segundo informações contidas no Plano Municipal de Educação (2005), a partir do desencadeamento do processo de estímulo à expansão das redes municipais por intermédio da implementação do programa de parceria educacional Estado-Município, Marília criou sua rede própria de ensino fundamental em 1998; seguindo determinações da Emenda Constitucional n. 14/96 que reforça o papel dos municípios como responsáveis prioritários pelo atendimento ao Ensino Fundamental e da Lei 9.394/96 que, em seu artigo II, inciso V, também determina como prioridade o ensino fundamental aos municípios (MARÍLIA, 2005).

O Sistema Municipal de Ensino de Marília foi criado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 27 de maio de 1998. Quando do início do processo de municipalização, a rede contava com 08 escolas de ensino fundamental. A criação de uma rede própria foi facilitada pelo fato de o município contar com 10 prédios próprios que estavam emprestados à rede estadual e já funcionando como escolas de ensino fundamental. A rede tinha à época capacidade para atender 5.000 alunos.

A rede foi aumentando gradativamente, ampliando suas necessidades tanto do ponto de vista de recursos humanos quanto físicos e administrativos. Hoje a rede de ensino municipal conta com 52 unidades, sendo 33 EMElS (Escolas Municipais de Educação Infantil); 03 EMEFElS (Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil) 16 EMElFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), atendendo aproximadamente 18 mil alunos. Além disso, o município dispõe do CEMAEE – Centro-Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado “Profª Yvone Gonçalves”, que atende alunos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem e altas habilidades ou superdotação.

O sistema de ensino de Marília conta hoje com 2.200 funcionários entre Diretores, Auxiliares de Direção, Professores Coordenadores, Professores da Educação Infantil (550), Professores de Ensino Fundamental (480), Instrutores de informática, Professores de Educação Física, de Atendimento Especializado (11), Auxiliar de escrita, de desenvolvimento escolar, Atendente de escola, Auxiliar de serviços gerais, Estagiários de curso de Pedagogia e Equipe Técnica da Secretaria.

A Secretaria Municipal de Educação de Marília está organizada em três áreas diretas: gabinete, gestão escolar e gestão administrativa. Num segundo nível, ligado às diretorias, há a equipe pedagógica de educação básica (supervisor escolar

e assistentes técnicos de área), a assessoria (assessor especial de políticas educacionais, assessor jurídico e assessor de gestão estratégica) e a equipe administrativa da educação básica, com vários cargos administrativos.

A equipe técnica é formada por professores da rede municipal que se destacaram em sua atuação nas escolas. Uma instância de ligação entre as escolas e a Secretaria é representada pelos professores coordenadores. A Secretaria dispõe de um plano de trabalho do professor-coordenador. O plano conta com justificativa, objetivos, metas, ações e avaliação.

São atribuições dos técnicos: acompanhar o desenvolvimento pedagógico por meio de visitas às unidades escolares; disponibilizar devolutiva reflexiva de cada indicador gerado em reuniões periódicas com professores coordenadores e diretores; realizar a devolutiva do SAREM e zelar pela qualidade do ensino.

O exercício do magistério em Marília é regido pelo Código de Administração do Município de Marília (Lei Complementar nº 11/1991) e pelo Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília (Lei nº 3.200/1986). Todos os professores da rede são concursados.

A jornada de trabalho dos professores de Ensino Fundamental é de 27 horas, das quais 25 são em sala de aula e duas reservadas aos estudos coletivos. Um diferencial do município referente ao quadro de professores é a disponibilidade de professores excedentes, denominados de “professores volantes”, responsáveis por conduzir as aulas de reforço escolar além de suprir falta eventuais ou licença de demais professores.

A partir da promulgação da Lei Complementar nº 501/2007, os cargos de Diretor de Escola Municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental) são providos por concurso público específico.

No Ensino Fundamental, a média de alunos por turma na rede municipal de Marília é de 28,1. O Horário de Estudo Coletivo (HEC) é realizado semanalmente em todas as escolas. Com duas horas de duração, tem a participação dos professores e coordenadores.

No que diz respeito ao total de matrículas realizadas em 2013, dados do INEP demonstram que 7.695 crianças foram matriculadas no Ensino Fundamental, 8.869 na Educação Infantil e 4.373 nas creches.

No que se refere às taxas de rendimento, em 2012, o município apresentou 98% de aprovação, 0,1% de evasão e 1,05% de distorção idade/série e 2% de

retenção. Os resultados do município no IDEB estão apresentados no quadro a seguir:

Tabela 1 - Resultados comparativos entre os IDEBs do município e do país

Ano	Meta do município	Resultado Observado do Município	Meta do país	Resultado observado do país
2005		5,4		3,8
2007	5,4	5,6	3,9	4,2
2009	5,7	6,4	4,2	4,6
2011	6,1	6,4	4,6	5,0
2013	6,3	6,5	4,9	5,2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2014).

O município vem apresentando resultados positivos em comparação aos resultados apresentados pelo país, superando também, as próprias metas.

3.5 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (SAREM)

No ano de 2004 começa a ser desenvolvido na rede de ensino municipal de Marília um sistema de avaliação externa que incide sobre todos os alunos dos 5º anos. A finalidade do SAREM, segundo o Diretor de Gestão Escolar²², é avaliar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e a partir de seus resultados propor ações que visem corrigir distorções. A partir dos resultados, são tomadas as medidas necessárias para o aprimoramento do nível de qualidade das ações da secretaria.

A partir da edição de 2013 passou a ser aplicado também ao 3º ano do Ensino Fundamental. Engloba dois componentes do currículo: Língua Portuguesa (dividindo-se em Compreensão e Produção de Texto) e Matemática. Sobre a implementação desta avaliação, o Diretor de Gestão esclarece o que determinou a implementação desse instrumento:

[...] não tínhamos uma visão geral da rede, da situação pedagógica da nossa rede, em termos de avaliação externa. Então eu tive a ideia e a secretária da época aceitou a ideia. Nós começamos a construir todos os instrumentos para essa avaliação e através desta avaliação foram levantadas todas as dificuldades da

²² Relatos colhidos em entrevista realizada com o Diretor de gestão escolar com aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp/Marília).

época, facilitou. Algumas coisas foram confirmadas, outras não [...] Tinha muita coisa por fazer, em termos pedagógicos. Então, pedi professor-coordenador e comecei um trabalho com esses coordenadores, mas eu percebi que por mais que tivéssemos um diagnóstico por escola, olhando pasta de aluno, faltava alguma coisa mais geral, sistematizada em nível de secretaria. Então, veio a ideia do SAREM - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR).

Não há na secretaria nenhum documento legal que normatize a implementação dessa avaliação no sistema de ensino do município e em relação a este aspecto o Diretor de Gestão Escolar informa que esta avaliação constitui-se em *“uma prática pedagógica com objetivos eminentemente formativos, do ponto de vista da formulação de diagnóstico e de instrumento de apoio a tomadas de decisão referentes, sobretudo, para o desenvolvimento do currículo e o aperfeiçoamento do trabalho do professor, através de formação continuada”* (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR).

A partir de então, o SAREM é aplicado anualmente, no primeiro semestre letivo. A opção pela série avaliada e pela data é justificada, segundo o Diretor de gestão escolar, pela necessidade de estabelecer um diagnóstico de como o ensino caminhou desde que os alunos iniciaram a escolaridade na rede e tentar corrigir distorções para as próximas turmas. Segundo o entrevistado, apesar de a avaliação ter seu foco no aluno, seu objetivo consiste em avaliar a rede de ensino e a eficiência de sua gestão. Para a escola, a avaliação é um instrumento útil no processo de gestão para identificação dos pontos que merecem atenção para o aprimoramento pedagógico (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR).

A avaliação é elaborada pelos técnicos da secretaria. Como já citado anteriormente, a avaliação contempla os dois componentes do currículo que compõem a base comum nacional (Língua Portuguesa, envolvendo compreensão e produção de texto e Matemática), assim como ocorre nas demais avaliações desenvolvidas pelo estado e pela federação. Desde a sua primeira edição, a elaboração é formulada com base em descritores.

A aplicação da avaliação se pauta em orientações elaboradas pela SME que define a data, horário, alunos a serem avaliados, a organização da aplicação das diferentes avaliações dentro do período estipulado, define quem serão os aplicadores da avaliação, quem acompanhará o processo e quais as atribuições de cada participante.

Participam do processo os professores dos 5^{os} anos, que trocam de sala para a aplicação das avaliações, um técnico da secretaria que monitora a aplicação e

serve de apoio na resolução de eventuais problemas, pais de alunos, professores coordenadores, auxiliares de direção e diretor de escola.

Para cada participante do processo são definidas atribuições específicas. Em geral, essas orientações visam garantir a fidedignidade do processo diminuindo qualquer possibilidade de manipulação de dados. As avaliações são enviadas às escolas momentos antes da aplicação em envelopes lacrados que são abertos na sala de aula em presença de todos os envolvidos no processo. A conferência dos alunos presentes é realizada de acordo com a lista da Companhia de processamento de dados do estado de São Paulo (PRODESP/GDAE).

Todo o material da avaliação, ao final do processo é conferido, lacrado e rubricado pelos técnicos da secretaria e pelo diretor da escola. O material retorna à secretaria da educação pelas mãos do técnico da secretaria. A SME coordena o processo de aplicação das avaliações de forma que as possibilidades de fraude sejam diminuídas. Sobre esta questão o Diretor de gestão escolar se posiciona relatando

[...] a gente troca o professor de sala e tem essa seriedade do sistema. Em relação à questão da possibilidade de fraude, se existe alguma coisa nesse sentido, não sei, se existir é besteira fazerem alguma coisa, pois nós sabemos. Pelo acompanhamento mensal e bimestral de todas as escolas a gente sabe quais escolas tem mais dificuldades, não adianta a escola apresentar um resultado, “maquiar” alguma coisa. No SAREM ou em qualquer outra avaliação externa conhecemos as condições daquela escola (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR).

O processo de correção é realizado na própria SME com a participação dos técnicos e dos professores coordenadores que corrigem as avaliações de produção de texto com base em parâmetros definidos e orientados pelos técnicos. Os professores coordenadores não corrigem as avaliações da própria escola e cada avaliação é corrigida por três professores coordenadores. Em caso de grandes discrepâncias, os técnicos refazem a correção.

3.5.1 Sobre o tratamento dos dados

Os resultados referentes às avaliações (Compreensão de texto, Produção de texto e Matemática) são organizados em planilhas específicas, uma planilha com os resultados por escola, outra com os resultados de todas as escolas e uma tabela com o ranqueamento das escolas. As duas primeiras planilhas têm basicamente o

mesmo formato, porém, a planilha enviada para a escola apresenta os resultados por sala de aula. Assim, os dados referem-se ao total de alunos da sala, o total de alunos que participaram da avaliação, o total de alunos com necessidades especiais, o nome do professor da sala, a média final da sala, a média da escola e média da secretaria. No que diz respeito aos aspectos avaliados (descritores), são apresentados o número e a porcentagem de acerto de cada item. Em planilha anexa ao documento, é apresentada a média da escola referente aos últimos anos da avaliação tendo sempre como referência a média apresentada pela Secretaria.

Tabela 2 - Modelo de planilha de tabulação dos resultados do SAREM por escola

SAREM 2013 - LINGUA PORTUGUESA / COMPREENSÃO DO TEXTO - 5º ANO																																																																																																												
EMEF	Série	Total de Alunos	Adequação Curricular	Ausentes	Transf./ Rema.	Presentes	ASPECTOS AVALIADOS																				TOTAL																																																																																	
							Questões Corretas	Questões Erradas	Questões em Branco	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	8	%	9		%	10	%																																																																														
Escola X	A	20	1	0	1	18	7,1	7,1	7,0	15	83,3	14	77,8	12	66,7	13	72,2	14	77,8	9	50,0	13	72,2	18	100,0	8	44,4	11	61,1	111																																																																														
	B	26	0	3	1	22	6,9	6,9	7,0	18	81,8	19	86,4	15	68,2	13	59,1	16	72,7	14	63,6	13	59,1	14	63,6	15	68,2	14	63,6	151																																																																														
	TOTAL	46	1	3	2	40	7,0		33	82,6	33	82,1	27	67,5	26	65,7	30	75,3	23	56,8	26	65,7	32	81,8	23	56,3	25	62,4	262																																																																															
SME							6021	87,3	6062	87,9	4180	60,6	4324	62,7	4476	64,9	4083	59,2	5214	75,6	5056	73,3	4793	69,5	4338	62,9	6897																																																																																	
MÉDIA																																																																																																												
2007 2008 2010 2011 2012 2013																																																																																																												
<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">EMEF</th> <th rowspan="2">Série</th> <th rowspan="2">Total de Alunos</th> <th rowspan="2">Adequação Curricular</th> <th rowspan="2">Presentes</th> <th colspan="2">2007</th> <th colspan="2">2008</th> <th colspan="2">2010</th> <th colspan="2">2011</th> <th colspan="2">2012</th> <th colspan="2">2013</th> </tr> <tr> <th>questões corretas</th> <th>questões erradas</th> <th>questões corretas</th> <th>questões erradas</th> <th>questões corretas</th> <th>questões erradas</th> <th>questões corretas</th> <th>questões erradas</th> <th>questões corretas</th> <th>questões erradas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Escola X</td> <td></td> <td>2</td> <td>40</td> <td>5,8</td> <td>5,7</td> <td>5,7</td> <td>5,9</td> <td>6,9</td> <td>6,9</td> <td>6,6</td> <td>6,6</td> <td>7,6</td> <td>7,9</td> <td>7,8</td> <td>7,3</td> <td>7,3</td> <td>8,0</td> <td>7,7</td> <td>7,7</td> <td></td> <td></td> <td>7,0</td> <td>7,3</td> <td></td> <td></td> <td>7,0</td> <td>7,1</td> </tr> <tr> <td>S.M.E.</td> <td></td> <td>72</td> <td>1623</td> <td>5,9</td> <td>5,8</td> <td>-</td> <td>5,9</td> <td>6,0</td> <td>6,7</td> <td>-</td> <td>6,6</td> <td>7,0</td> <td>7,6</td> <td>-</td> <td>7,3</td> <td>8,1</td> <td>7,6</td> <td>-</td> <td>7,7</td> <td>7,0</td> <td>7,6</td> <td>-</td> <td>7,3</td> <td></td> <td></td> <td>-</td> <td>7,1</td> </tr> </tbody> </table>																										EMEF	Série	Total de Alunos	Adequação Curricular	Presentes	2007		2008		2010		2011		2012		2013		questões corretas	questões erradas	questões corretas	questões erradas	questões corretas	questões erradas	questões corretas	questões erradas	questões corretas	questões erradas	Escola X		2	40	5,8	5,7	5,7	5,9	6,9	6,9	6,6	6,6	7,6	7,9	7,8	7,3	7,3	8,0	7,7	7,7			7,0	7,3			7,0	7,1	S.M.E.		72	1623	5,9	5,8	-	5,9	6,0	6,7	-	6,6	7,0	7,6	-	7,3	8,1	7,6	-	7,7	7,0	7,6	-	7,3			-	7,1
EMEF	Série	Total de Alunos	Adequação Curricular	Presentes	2007		2008		2010		2011		2012		2013																																																																																													
					questões corretas	questões erradas	questões corretas	questões erradas	questões corretas	questões erradas	questões corretas	questões erradas	questões corretas	questões erradas																																																																																														
Escola X		2	40	5,8	5,7	5,7	5,9	6,9	6,9	6,6	6,6	7,6	7,9	7,8	7,3	7,3	8,0	7,7	7,7			7,0	7,3			7,0	7,1																																																																																	
S.M.E.		72	1623	5,9	5,8	-	5,9	6,0	6,7	-	6,6	7,0	7,6	-	7,3	8,1	7,6	-	7,7	7,0	7,6	-	7,3			-	7,1																																																																																	

Fonte: MARÍLIA (2014b).

A segunda planilha é um documento elaborado para a análise e utilização da SME, apresenta os dados por escola, constam os erros e os acertos num tratamento estatístico geral. Neste documento podem observar em quais descritores ocorreu a maior incidência de erros. A mesma dinâmica utilizada para o tratamento dos dados no que tange à compreensão de texto foi utilizada na elaboração das planilhas referentes à Produção de texto e de Matemática.

Cada questão da avaliação é analisada individualmente. A questão é reproduzida, é apresentada tabela com a quantidade e porcentagem de erros e acertos e é enquadrada no conceito de proficiência²³. É apresentado, também, o descritor a que a questão se refere. Após é elaborada uma análise do erro com sugestões didáticas de correção do déficit. Para compreensão do documento apresentamos o quadro seguinte:

Quadro 7 - Recorte do documento: Análise de desempenho

01- Comparando os dois textos, notamos:				
(A) O texto 1 é um poema e o texto 2 é uma narrativa. Os dois abordam a questão do “perigo”.				
(B) O texto 1 é uma narrativa de suspense e o texto 2 é um poema. Os dois abordam o tema “medo”.				
(C) Os dois textos são narrativas de aventura e tratam de assuntos diferentes.				
(D) O texto 1 é uma notícia e o texto 2 é um poema. Os dois abordam o tema “medo”.				
Acertos	%	Erros	%	Proficiência
1423	87,7	200	12,3	Adequado
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.				
A alternativa A foi a mais marcada entre os alunos que erraram. Isso revela que os alunos necessitam do trabalho envolvendo gêneros diversos, observando a construção composicional do texto e a comparação entre diferentes tipologias textuais.				

Fonte: MARÍLIA (2012).

Esse documento é elaborado pela SME e enviado às escolas para que sua análise seja realizada conjuntamente com os professores em horário de reunião para estudos coletivos (HEC). Atentemos para a formulação do relatório com dados da rede e não com dados específicos da escola, o que nos possibilita inferir que a SME objetiva desenvolver o mesmo trabalho pedagógico em todas as escolas da rede, homogeneizando seu sistema de ensino.

Após a consolidação dos dados, a Secretaria elabora um ranking de escolas para cada conteúdo da avaliação. Sobre esses dados, o Diretor de Gestão coloca que não é intenção da Secretaria avaliar o professor ou a unidade escolar, mas a rede de ensino, por isso não há divulgação de *ranking* de escolas, contudo, elabora o documento.

²³ Esse conceito será explicado na próxima seção.

3.5.2 A elaboração dos critérios de proficiência: compreendendo os dados

A SME elaborou uma escala de proficiência que enquadra o nível de aprendizagem do aluno de acordo com as respostas aos testes padronizados. Os critérios de enquadramento são definidos por: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

Na análise dos documentos, dois modelos de escala de proficiência foram encontrados e serão apresentados:

Tabela 4 - Escala de proficiência (modelo 1)

Escala	Conceito
0,0 a 4,0	ABAIXO DO BÁSICO
5,0 a 6,0	BÁSICO
7,0 a 8,0	ADEQUADO
9,0 a 10,0	AVANÇADO

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marília (2014a).

Tabela 5 - Escala de proficiência (modelo 2)

Escala	Conceito
00% a 49%	ABAIXO DO BÁSICO
50% a 69%	BÁSICO
70% a 89%	ADEQUADO
99% a 100%	AVANÇADO

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marília (2014a).

Os critérios que compõem a escala auxiliam o diagnóstico da realidade educacional e servem de apoio para a implementação de políticas que visem dirimir os déficits. A síntese dos acertos e erros dos alunos e o mapeamento das questões em que os erros foram incidentes ajudam a secretaria a utilizar os dados de maneira pontual.

A partir dos dados levantados e, principalmente, a partir dos erros de maior incidência a Secretaria elabora o documento- Análise de desempenho- mencionado anteriormente, que deve ser utilizado como material de apoio por coordenadores- pedagógicos e professores.

Sobre a utilização dos resultados em comparação à outros processos avaliativos o Diretor de gestão explica

A escola tem o resultado por turma, por aluno, por item. Se a classe está ruim em ortografia, por exemplo, o professor vai ter contato com isso, a gente devolve as avaliações pra eles (não fica aqui), tem uma planilha que também é enviada para ele. A prova do aluno também; o professor pode trabalhar na classe e o aluno pode levar para o pai e tudo mais. Em outros sistemas você recebe os resultados, porém, você não tem acesso às avaliações, aos instrumentos de avaliação. O SAREM é mais rápido, a Prova Brasil, por exemplo, foi feita em outubro e vai sair agora em junho, demorado. Tem sua validade porque é do IDEB, mas em termos práticos... É preciso fazer intervenção e definir onde será feita, em que ponto. Na matemática, por exemplo, será que aquele descritor que eu coloquei uma situação-problema e a maioria da classe errou, será que o professor trabalhou? Se a maioria está errando não houve trabalho sobre aquilo, então dá pra você fazer uma intervenção mais rápida e bem pontual, específico daquela situação (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR).

Esse posicionamento do Diretor de gestão acerca da utilização dos resultados da avaliação revela a intencionalidade da proposição da avaliação externa em questão e aponta a influência do SAREM no currículo e na gestão das escolas. Essas considerações serão confirmadas no próximo capítulo.

Essa seção apresentou as etapas do processo do SAREM, como é desenvolvido pela SME e como seus resultados chegam às escolas. A partir desse momento analisaremos como esses resultados influenciam na proposição do projeto político-pedagógico no que diz respeito à gestão e ao currículo das escolas municipais de Marília.

4 OS EFEITOS DA POLÍTICA: ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DO SAREM NA GESTÃO E NO TRABALHO DO PROFESSOR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARÍLIA

Este capítulo objetiva apresentar e discutir os resultados da pesquisa com o intuito de analisar as implicações do SAREM na gestão a partir do projeto político-pedagógico das duas escolas selecionadas. Primeiramente apresentamos as escolas analisadas. Na sequência analisamos o projeto político-pedagógicos, os questionários aplicados aos professores e diretoras, objetivando identificar as implicações do SAREM, na gestão da escola e no trabalho do professor. Finalmente, apresentamos a percepção dos atores educacionais (diretoras e professores) acerca da avaliação.

4.1 Caracterização das Escolas

No PPP da escola A foi encontrada a informação de que a escola foi municipalizada pela Lei Municipal nº 4573, de 23/12/98. Funcionava em prédio antigo, reformado e precário. Porém, desde abril de 2011, a escola recebeu um prédio novo, construído para a escola, bastante amplo e bem planejado. De acordo com o documento analisado (o PPP), a escola, atualmente, atende à uma comunidade variada: alunos do próprio bairro, bairros adjacentes, chácaras e zona rural. Do ponto de vista socioeconômico, as famílias sofrem com o desemprego, o que implica em uma baixa renda das famílias e baixa escolaridade dos pais. A maioria cursou apenas o ensino fundamental.

Muitas vezes, os alunos desenvolvem seus trabalhos extraclasse sem nenhum recurso ou até mesmo deixam de fazê-lo por razões diversas: falta de incentivo, dificuldades materiais, ausência dos pais ou responsáveis para orientá-los. Predominam famílias com muitos filhos. A maioria das mães trabalha fora e deixa os filhos com os familiares ou sozinhos (MARÍLIA, 2014d).

Em conversa informal, a diretora mencionou que a escola vem desenvolvendo um trabalho intensivo com o objetivo de trazer a família para a escola buscando seu apoio na educação formal dos filhos. A diretora percebeu resultados positivos dessas ações nos últimos anos.

A Escola B foi criada em 01/02/1999, inaugurada em 11/12/1999. Atende ao Ensino fundamental (1º ao 5º ano) e a Educação de Jovens e Adultos, funcionando das 6h00 às 22h00. Encontra-se localizada na periferia do município, inserida em uma comunidade socioeconômica e cultural carente. De acordo com o PPP, a escola atende os alunos provenientes de diversos bairros adjacentes, entre eles, uma favela.

Encontra-se num bairro essencialmente residencial, com comércios de pequeno porte, igrejas, instituições como a casa do Pequeno Cidadão (instituição voltada para o atendimento de crianças em situação de risco que são atendidos em período contrário ao da escola).

A comunidade é bastante carente e a falta de estrutura familiar é um dos fatores presentes. As famílias são marcadas pela falta de instrução e formação aliado ao comodismo. A escola recebe um número considerável de alunos com histórico de abandono e violência, segundo diagnóstico encontrado no PPP (MARÍLIA, 2014e).

No documento foram encontradas referências importantes relativas a grande incidência de alunos com prováveis necessidades especiais e que não foram realizadas investigações clínicas apesar de apresentarem distúrbios perceptíveis. A escola percebe a dificuldade cognitiva desses alunos pelo contato oral e pelas sérias implicações na aprendizagem. O desinteresse das famílias em encaminhar essas crianças a processos clínicos, apesar de a Secretaria Municipal de Educação do município possuir parceria com entidades que trabalham com crianças com necessidades especiais e de ter, recentemente inaugurado um “Centro Escola” para o atendimento especializado destes alunos, dificulta o diagnóstico desses alunos, e em consequência ocorre um não desenvolvimento pleno dessas crianças.

Esses alunos não conseguem concluir o processo de alfabetização ao longo dos 5 anos em que frequentam a escola. A estes alunos são ofertadas aulas de reforço e projetos específicos. Em alguns casos, com a anuência do Conselho de Classe e Escola, tem sua progressão interrompida para terem mais chance de sucesso na aprendizagem. Relatos encontrados no PPP afirmam que as limitações destes alunos superam o empenho de todos, inclusive do próprio aluno, acarretando em seu insucesso (MARÍLIA, 2014e).

A partir desse primeiro contato com a realidade escolar, alguns dados foram buscados no site do INEP. O site utiliza como base de dados informações coletadas

pelo Censo escolar da Educação Básica, além de apresentar dados referentes à indicadores, como o IDEB, o que contribui com a percepção sobre a realidade das escolas.

O INEP criou alguns indicadores para apresentar as características das escolas e disponibilizou em seu portal ferramentas que possibilitam a realização de análises comparadas entre as escolas. Apresenta aspectos relacionados à gestão, ao espaço físico, à prática pedagógica inclusiva, ao nível socioeconômico (INSE), à adequação da formação docente; ao esforço docente e à resultados em avaliações externas.

A seguir apresentamos as escolas de maneira comparada de acordo com os dados do INEP e para finalizar, elaboramos uma análise comparativa entre as escolas no que diz respeito aos resultados obtidos em indicadores de desempenho:

Tabela 6 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Complexidade da gestão escolar

COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR	Escola A	Escola B
Matrículas	325	336
Turmas	15	18
Turmas multi	-	2
Turnos de funcionamento	2	3
Salas de aula	9	10
Docentes	18	22
Auxiliares/monitores/tradutores de Libras	1	5
Total de funcionários	41	43
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	Grupo 5	Grupo 4
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 2	Nível 5
Modalidades/Etapas oferecidas	Anos iniciais do ensino fundamental	Anos iniciais do ensino fundamental e EJA

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (BRASIL, 2015).

As duas escolas apresentam número de matrícula semelhante, bem como a quantidade de turmas, número de salas de aula e de funcionários. Os dados significativos deste quadro referem-se ao Indicador de nível socioeconômico e ao Indicador de complexidade de gestão.

De acordo com a metodologia de análise do INEP, o INSE situa o público atendido pelas escolas em um estrato social. O cálculo que gera o indicador é formulado tendo por base a escolaridade dos pais, a renda familiar, os bens que a família possui e os serviços que as mesmas têm condições de contratar. A escala de classificação compreende do Grupo 1 ao Grupo 7. O Grupo 1 representa os alunos que possuem um nível socioeconômico mais baixo.

Os alunos matriculados na Escola A estão classificados como pertencentes ao Grupo 5. Essa classificação indica que a família dos alunos da Escola A possuem bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade (BRASIL, 2015).

Os alunos da Escola B estão classificados no nível 4, indicando que a família possui bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade (BRASIL, 2015).

O INEP trabalha com essa metodologia de análise de dados como instrumento de compreensão acerca dos resultados obtidos na Prova Brasil. Apoiam-se em estudos que evidenciaram que os fatores extra e intraescolares estão relacionados ao desempenho escolar. Nesses estudos, o nível socioeconômico dos alunos, ao lado de outros fatores, tais como o atraso escolar e a cor/etnia, se mostrou significativamente associado ao desempenho obtido pelos estudantes em testes cognitivos. Os resultados destas pesquisas revelaram que o desempenho escolar tende a aumentar à medida que os alunos pertencem aos estratos mais altos da sociedade. Apesar de não ser o único complicador, é um aspecto relevante e que precisa ser levado em consideração para a implementação de políticas educacionais

e para a compreensão dos resultados apresentados por cada escola nos indicadores de desempenho (BRASIL, 2015).

Contudo, é preciso salientar que essa relação não é determinista, apesar de estudos estabelecerem relação entre os fatores, é possível que existam escolas cujos resultados se devam mais ao desempenho, interesse dos seus alunos e de políticas que atendam às suas necessidades do que aos entraves estabelecidos pelos aspectos socioeconômicos.

O indicador de complexidade de gestão, apresentado pelas escolas, indica uma diferenciação considerável. A Escola A está classificada no Grupo 2 e a Escola B, no Grupo 5. Na prática, este indicador aponta que a Escola B possui uma quantidade maior de questões dificultadoras da prática da gestão. Os aspectos que determinam este indicador referem-se ao porte da escola, número de etapas/modalidades atendidas e a complexidade destas etapas. A metodologia de análise considera os níveis mais elevados de ensino como os mais complexos a serem geridos e uma maior dificuldade em manter os alunos na escola. Ainda figura como determinante neste indicador, o número de turnos de atendimento que a escola oferece.

A Escola B apresenta um número maior de turnos e de etapas/modalidades oferecidas, o que traz complexidade à gestão. Questão, provavelmente, incidente sobre os resultados da escola em indicadores externos.

Outra questão apontada no PPP e considerada pelo INEP como dificultadora da gestão é a prática pedagógica inclusiva que ainda precisa de ajustes para criar condições de aprendizado efetivo para todos os alunos da turma.

Tabela 7 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Prática pedagógica inclusiva

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	Escola A	Escola B
Alunos incluídos	5	13
Sala de recursos multifuncionais	Sim	Sim
Tradutor intérprete de Libras	-	-
Docentes com formação continuada em Educação Especial	2	6

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (BRASIL, 2015).

As duas escolas têm matrícula de alunos com necessidades especiais. A escola B apresenta uma quantidade expressiva de alunos incluídos. Apesar de contar com um número superior de docentes com formação continuada em

educação especial, estes professores não são destacados para o trabalho exclusivo com esses alunos. Os casos diagnosticados recebem desde julho de 2014 uma pessoa denominada “cuidador” que é responsável por ajudar o aluno com necessidades especiais com sua alimentação e higienização. Não possuem funções pedagógicas e não precisam ter formação na área²⁴. O processo de contratação destes funcionários é terceirizado.

O grande diferencial entre as escolas está no fato de a Escola B possuir a mesma estrutura física e, praticamente, o mesmo número de alunos por turma (como veremos em tabela posterior) o que implica em um número maior de alunos com necessidades especiais por turma. Apesar de a legislação garantir e priorizar o atendimento desses alunos no sistema regular de ensino sabe-se pela prática cotidiana que a presença desses alunos implica em atendimento individualizado pelo professor. As escolas contam com salas multifuncionais e professores especializados para o atendimento desses alunos, mas esse trabalho é desenvolvido em dias e horários específicos. Na maior parte do tempo, ficam na sala regular.

Em relação aos alunos que não apresentam necessidades especiais são oferecidos espaços e equipamentos adequados para a efetivação do ensino como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 8 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Espaço de aprendizagem e equipamentos

ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E EQUIPAMENTOS	Escola A	Escola B
Biblioteca	Sim	Sim
Laboratório de ciências	Não	Não
Laboratório de informática	Sim	Sim
Acesso à internet	Sim	Sim
Computadores para uso dos alunos	Sim	Sim
Parque infantil	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (BRASIL, 2015).

Um aspecto que precisa ser melhorado neste indicador é apontado pela falta de oferecimento de atividades lúdicas aos alunos da primeira etapa. As escolas não estão completamente adequadas ao trabalho com os alunos menores ao não disponibilizarem parque infantil.

²⁴ Informações coletadas em conversa informal entre os cuidadores dos alunos com necessidades especiais da Escola A.

Quanto à organização das escolas, podemos visualizar, na próxima tabela, o indicador do esforço docente, a média de alunos por turma e o oferecimento de atividades complementares.

Tabela 8 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Organização

ORGANIZAÇÃO	Escola A	Escola B
Indicador do esforço docente	0,0%	0,0%
Média de alunos por turma	21,7	20,2
Escola oferece atividades complementares	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (BRASIL, 2015).

O INEP aponta como uma das variáveis que pode incidir sobre a qualidade da educação, o esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão. Contudo, o Instituto aponta que esta é uma característica que não se pode acessar e mensurar diretamente. No entanto esse estudo considera que esse constructo se revela através de um conjunto de variáveis tomadas como definidoras do esforço do trabalho docente (BRASIL, 2015).

A partir da análise dos itens característicos do trabalho docente, disponíveis no Censo da Educação Básica, o INEP desenvolveu uma escala de esforço e estimou esse esforço posicionando-o entre os demais professores.

Foram consideradas na análise do esforço docente as seguintes características: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. As variáveis mais elevadas indicam maior esforço por parte do professor. Desta forma, conhecendo-se essas características de um docente é possível mensurar o esforço latente e posicioná-lo em uma escala de esforço despendido na atividade (BRASIL, 2015).

Os dados do município de Marília revelam que o professor atua em apenas uma escola, com uma turma e em um turno da jornada, o que viabiliza um esforço considerado adequado, implicando na possibilidade de que se desenvolva um trabalho de qualidade. Porém, esses dados são referentes ao ano de 2013, quando da aplicação da Prova Brasil. A partir de 2014, a SME de Marília abriu a possibilidade de os professores do Ensino Fundamental dobrarem sua jornada de trabalho. Os impactos dessa política serão percebidos nos próximos anos.

Além de considerar o esforço empreendido no trabalho docente, devemos atentar para a formação docente. Esta questão é um complicador importante e deve ser considerada na análise dos resultados em indicadores.

Tabela 9 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Indicação de adequação da formação do docente

Indicador de adequação da formação do docente	Grupo 1²⁵	Grupo 2²⁶	Grupo 3²⁷	Grupo 4²⁸	Grupo 5²⁹
Escola A	71,7%	0,0%	16,7%	5,8%	5,8%
Escola B	87,5%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (BRASIL, 2015).

O Indicador elaborado pelo INEP referente à adequação da formação do docente³⁰ constitui um dado importante para a compreensão do ensino que está sendo oferecido no Brasil, pois a formação do professor tem impacto direto no desenvolvimento do aluno.

Este indicador trata a formação em curso superior de licenciatura como a formação adequada, ou pretendida, para os docentes atuarem na educação básica, considerando também a qualificação obtida por meio dos programas especiais de formação de docentes em exercício na educação básica (formação pedagógica ou

²⁵ Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

²⁶ Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

²⁷ Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.

²⁸ Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.

²⁹ Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

³⁰ A formação para a docência é determinada por lei. Sobre a formação de docentes para a educação básica, os artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, dispõem que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (BRASIL, 1996).

segunda licenciatura) equivalente à formação inicial de licenciatura na área específica (BRASIL, 2015).

Em relação à formação dos professores que compõem o sistema municipal de ensino de Marília, os dados apontam que a grande maioria destes profissionais possui formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área em que leciona.

Essa relação é considerada apropriada para a garantia de um ensino de qualidade. Os dispositivos legais apontam a necessidade de prezar pela formação docente adequada, como determina a Meta 15 do Plano Nacional de Educação, nas diferentes escolas e redes de ensino.

A meta 15 do Plano Nacional de Educação, aprovado recentemente, reforça o objetivo de assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2015).

O município atende às determinações e destaca-se por contratar todos os professores do sistema através de concurso público e de estabelecer vínculo com universidades com o objetivo de promover a formação em serviço.

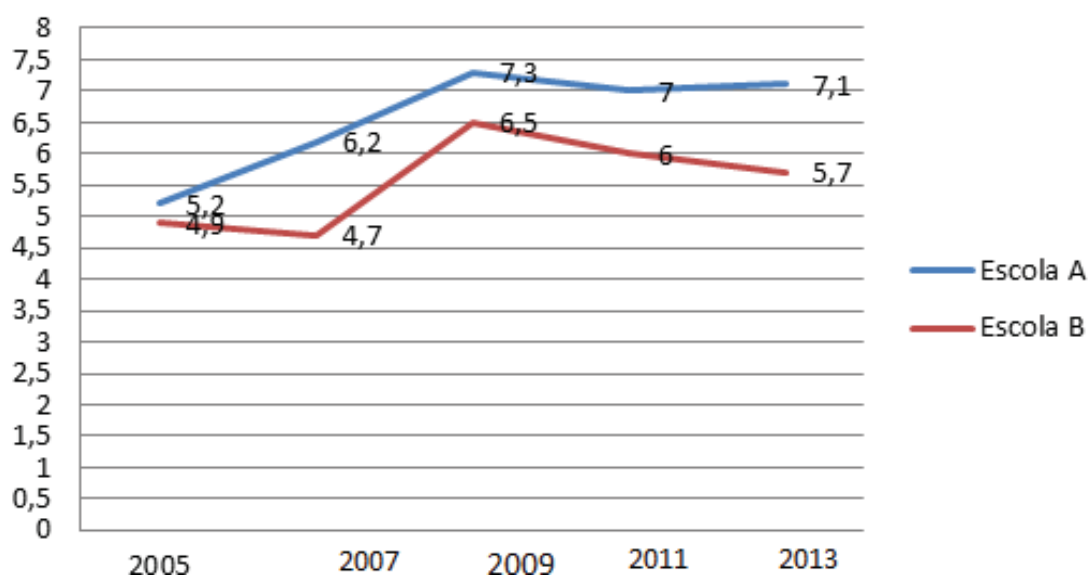
Partindo para a análise dos índices, buscamos os resultados das escolas na Prova Brasil e percebemos que apresentam resultados crescentes até 2009 e a partir de então apresentam resultados decrescentes, como apontados na tabela a seguir:

Tabela 10 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP referentes à Prova Brasil: Taxa de aprovação e Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática

Ano	Taxa de aprovação		Matemática		Língua Portuguesa	
	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B
2005	0,95	0,97	5,4	5,1	5,5	5,0
2007	0,98	0,87	6,8	5,8	5,9	5,0
2009	0,97	0,97	8,3	7,2	6,7	6,2
2011	0,99	1,00	7,5	6,4	6,5	5,6
2013	1,00	0,97	7,7	6,2	6,5	5,6

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (BRASIL, 2015).

O decréscimo apresentado nos resultados da Prova Brasil a partir da edição de 2011 reaparece nos resultados do IDEB, como apresentado no gráfico a seguir:



Fonte: (BRASIL, 2015).

Gráfico 1 - Dados comparados entre a Escola A e a Escola B de acordo com o site do INEP: Nota no IDEB

Os técnicos da Secretaria Municipal de Educação do município, quando questionados³¹ a respeito dos resultados decrescentes das escolas analisadas não apontaram fatores explicativos. Ou seja, os técnicos desconhecem os motivos pelos quais os resultados vêm apresentando queda. Acreditam que esta é uma questão bastante complexa e necessitaria que fossem realizadas pesquisas aprofundadas para a compreensão dos dados.

Concluindo a apresentação das principais características das escolas podemos apontar que, em geral, os dados apresentam características semelhantes. A questão que apresenta diferença considerável diz respeito à complexidade da gestão, já que a Escola B apresenta um número maior de turnos, de etapas atendidas e um maior número de alunos que apresentam necessidades especiais. Questões que, segundo a metodologia de análise do INEP, impactam no oferecimento de uma educação de qualidade pelas unidades escolares.

Este tópico apresentou a caracterização das escolas. A partir dessa primeira análise passaremos a apresentar e analisar a articulação entre a prática e os efeitos da política de avaliação externa desenvolvida pelo município.

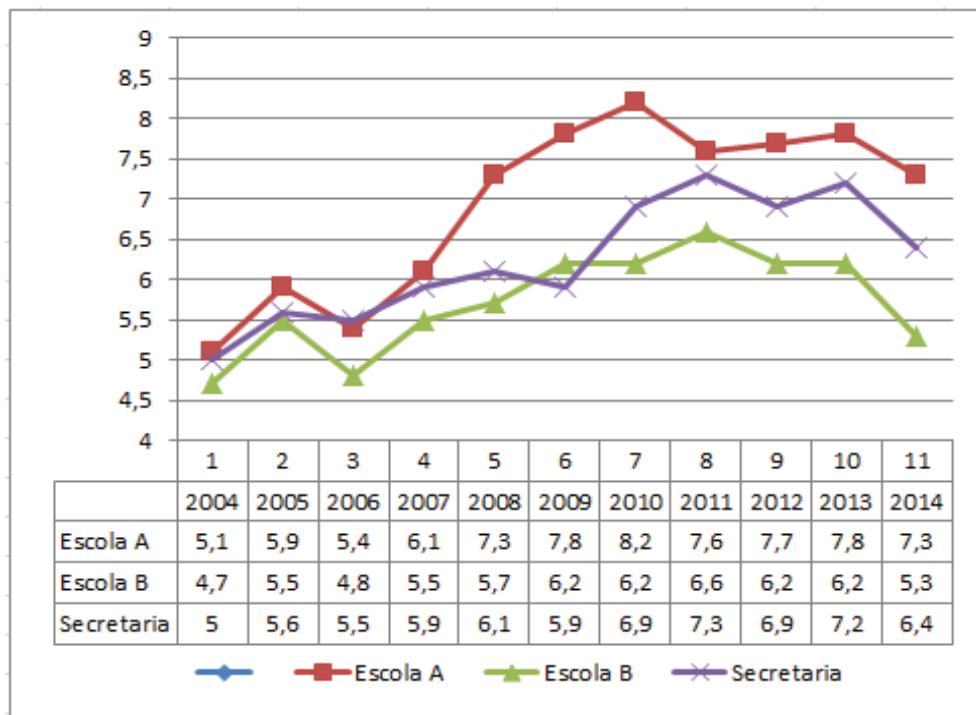
³¹ Relato colhido em conversa informal com os técnicos da Secretaria.

4.2 Análise dos efeitos do SAREM na gestão das escolas e no trabalho do professor

A caracterização das escolas apresentada na seção anterior a partir de dados levantados nos PPPs e na plataforma do INEP de acordo com a metodologia de tratamento de dados do Censo Escolar da Prova Brasil, realizado em 2013, trouxe à discussão fatores que podem contribuir para o reconhecimento da realidade de cada unidade escolar analisada.

Tendo em vista os objetivos específicos desta pesquisa, buscaremos compreender as implicações do SAREM na gestão e no trabalho do professor através da análise dos PPPs, da entrevista realizada com o Diretor de gestão escolar e dos questionários realizados com os diretores e professores.

A princípio julgamos necessário conhecer o histórico dos resultados apresentados pela Escola A e pela Escola B no SAREM em todas as edições. Esses dados estão apresentados no gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos da SME referentes ao SAREM em todas as edições

Gráfico 2 - Gráfico comparado dos resultados das escolas em todas as edições do SAREM

Os dados do gráfico podem ser sintetizados da seguinte maneira:

1. Os resultados das escolas em todas as edições apresentam oscilações similares. Essa similaridade ocorre também em relação aos resultados observados entre as escolas e a média apresentada pelo sistema de ensino municipal.
2. A Escola A apresenta, em praticamente todas as edições da avaliação, resultados superiores à média do sistema municipal de ensino.
3. A Escola B apresenta, em praticamente todas as edições da avaliação, resultados abaixo da média do sistema de municipal de ensino.

Esses dados são bastante conclusivos a respeito do direcionamento das ações empreendidas pela SME de Marília, sobretudo, pela similaridade dos resultados. Mais do que uma questão pedagógica, os dados apontam para uma questão política. A similaridade dos resultados indica que a SME direciona as ações para as escolas de maneira homogênea.

Podemos constatar que a visão da gestão do sistema é sistêmica. Isto que dizer que a SME não direciona políticas específicas para as necessidades de cada unidade escolar, haja vista que a Escola B sempre apresenta resultados aquém da média do sistema. As escolas melhoram ou pioram seus indicadores na mesma proporção.

Outro fator que corrobora essa percepção de homogeneidade no sistema é o fato de a SME elaborar uma média que é utilizada como parâmetro de análise para as escolas. Na entrevista realizada com o Diretor de gestão escolar, o mesmo afirma que as escolas devem considerar a média do sistema na gestão de suas escolas.

Eu penso o seguinte sobre a medida: eu acho que é mais uma questão de conscientização e posicionamento. A minha escola está desta forma, qual a atitude que eu tomo daqui pra frente? É uma forma de clarificar, a coisa não estava legal nisso aqui, em relação à média da Secretaria, por exemplo, em Língua Portuguesa. O que eu tenho que fazer? Então existe um desequilíbrio para encontrar o caminho, mexe com a escola, coordenadores e professores. Qual atitude, a partir disso, no nosso resultado, temos que tomar para o ano seguinte ou imediatamente? (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR, 2014).

Conforme os resultados aparecerem, definimos a orientação. Se eu tenho três ou quatro escolas abaixo da média da Secretaria a equipe vai ter que ir lá e investir nisso (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR, 2014).

O posicionamento do Diretor revela o quanto a gestão do sistema utiliza os resultados do SAREM no direcionamento da gestão das escolas e no trabalho do professor. Em outra passagem da entrevista, o Diretor afirma que as metas da escola devem ser pensadas a partir dos resultados do SAREM devendo incidir sobre as metas traçadas a serem traçadas no PPP.

As metas que eles traçam é pelo projeto pedagógico, por exemplo: se o SAREM apresentou pra eles que os alunos têm uma dificuldade de Língua Portuguesa, eles têm que considerar isso. A avaliação que nós damos são para traçar as metas para aquele ano, dentro do PPP, não pensando apenas na questão numérica (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR, 2014).

O questionário aplicado às diretoras confirma a utilização dos resultados do SAREM na determinação de metas no projeto político-pedagógico. Quando questionadas se retomam os resultados do SAREM na proposição das metas e na elaboração dos conteúdos curriculares, a diretora da escola A afirma que "sim, sempre" e que o SAREM auxilia sua prática "norteando e mostrando os pontos positivos e negativos da prática docente". A diretora coloca que o SAREM "direciona a prática docente e a gestão participa disso" (DIRETORA DA ESCOLA A).

Confirmando essa afirmação, a diretora da Escola B, responde a mesma pergunta afirmativamente e acrescenta que estipula "metas com base nos resultados das avaliações internas e externas" e sobre o SAREM, complementa:

Ele sinaliza os avanços das crianças e as dificuldades que ainda precisam ser sanadas. Analisamos em equipe (professores e a equipe gestora) as questões, as prováveis causas das dificuldades apresentadas e traçamos novas metas e novos objetivos. Dessa forma, é um dos instrumentos que contribui com o direcionamento do trabalho (DIRETORA DA ESCOLA B).

A entrevista realizada com os professores confirma essa afirmação. Quando questionados sobre a influencia do SAREM na gestão da escola quanto a definição de metas e a proposição de projetos, 87,5% dos professores percebem o SAREM como indicador que subsidia a formulação do projeto político-pedagógico incidindo, principalmente, sobre a definição de metas.

Considerando ser esta uma pergunta bastante reveladora acerca dos objetivos da pesquisa, reproduzimos todas as respostas apresentadas pelos professores. Nas respostas fica evidente a preocupação dos professores em

atingir/manter metas estabelecidas e podemos inferir também que há uma cobrança externa na manutenção/melhoria dos resultados apresentados.

Quadro 9 - Posicionamento dos professores acerca da influência do SAREM na gestão das escolas municipais de Marília

Em sua opinião, o SAREM tem influenciado a gestão da escola na definição de metas e na proposição de projetos? Por quê? Como?
Nos projetos não, porém, na definição de metas sim, pois estabelecemos, queremos sempre manter um bom padrão nas notas, como nossa escola sempre vai bem, não queremos cair e batalhamos muito para isso (P2-ESCOLA A).
Sim, construindo nosso padrão pedagógico (P3-ESCOLA A).
Sim, porque após a análise dos resultados do Sarem, as decisões são tomadas de acordo com os resultados obtidos (P4-ESCOLA B).
Sim, porque essa análise de dados dos resultados do Sarem auxiliam na tomada de decisão e apontam um “norte”. Desse modo, as atividades, projetos e metas são direcionados com o mesmo propósito (P5-ESCOLA B).
Sim, pois temos o compromisso com nossa boa atuação na avaliação (P6-ESCOLA B).
A gestão de modo isolado não, mas pessoalmente sempre espero superar as metas, então busco a cada ano melhorar metodologia, buscando atividades mais reflexivas ou aliar outros recursos para uma melhor aprendizagem (P7-ESCOLA B).
Tudo acrescenta, não podemos descartar. O que der para ser feito em benefício da melhoria do ensino devemos acolher e pensar sobre (P8-ESCOLA B).

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os questionários aplicados aos professores.

Os relatos dos professores confirmam que entre os propósitos da avaliação nos sistemas de ensino, estão os de fornecer resultados para a gestão da educação, a fim de subsidiar o aperfeiçoamento dos projetos políticos-pedagógicos das escolas.

Em análise documental esse fato foi confirmado. A seguir apresentamos recorte dos PPPs que trazem essa informação:

Quadro 10 - Objetivos e metas da escola A em função do SAREM

OBJETIVOS	METAS	AÇÕES	AVALIAÇÃO
10. Implementação de ações visando o aprimoramento das formas de aprender/ensinar e avaliar a Matemática, bem com sistematização da avaliação semanal de Matemática.	10. Elevar a média da escola em Matemática de 7,3 para 8,0, tanto nas avaliações externas da SME e do MEC, quanto nas avaliações internas da escola.	a) Apoio em período contrário e recuperação paralela na sala de aula. b) Trabalho em grupo na proposta de recuperação das defasagens de aprendizagem, com socialização de experiências, alternâncias dos professores e estagiários para alcançar este objetivo. c) Leituras reflexivas, estudo de textos e material de apoio sobre o assunto. d) Avaliação sistematizada semanal. e) Rotinas Didáticas de Matemática. f) Projeto Vivendo a Matemática.	10. Acompanhar sistematicamente as situações e os dados relevantes, bem como os resultados das avaliações internas e externas.
11. Implementação de ações visando o aprimoramento das formas de ensinar e avaliar a linguagem escrita.	11. Elevar a média da escola em Língua Portuguesa de 7,6 para 8,5, tanto nas avaliações externas da SME e do MEC, quanto nas avaliações internas da escola.	a) Rotina Didática de Língua Portuguesa e produção de texto. b) Estudos aprofundados sobre o assunto. c) Trabalho sistematizado com as normas gramaticais e ortográficas, estudos e utilização das novas normas ortográficas.	11. Acompanhar sistematicamente as situações e os dados e relevantes, bem como os resultados das avaliações internas e externas.

Fonte: MARÍLIA (2014d).

Quadro 11 - Objetivos e metas da escola B em função do SAREM

OBJETIVOS	METAS	AÇÕES	AValiação
9) Preparar os alunos para realização da avaliação externa da rede municipal (SAREM).	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a média de Matemática de 5,2 para 6,0. • Aumentar a média de Língua portuguesa de 4,3% para 5,0% 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização de conteúdos. • Troca de experiências em HEC. • Desafio ortográfico. • Desafio matemático das 4 operações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados do Sarem. • Premiação dos alunos.

Fonte: MARÍLIA (2014e).

Os documentos são claros no apontamento do SAREM como determinante na elaboração do PPP, incidindo sobre as metas estabelecidas para Língua Portuguesa e Matemática. Esse condicionante é percebido no PPP das duas escolas. Há indicações explícitas ao desenvolvimento curricular norteado para atender à avaliação externa desenvolvida pela SME.

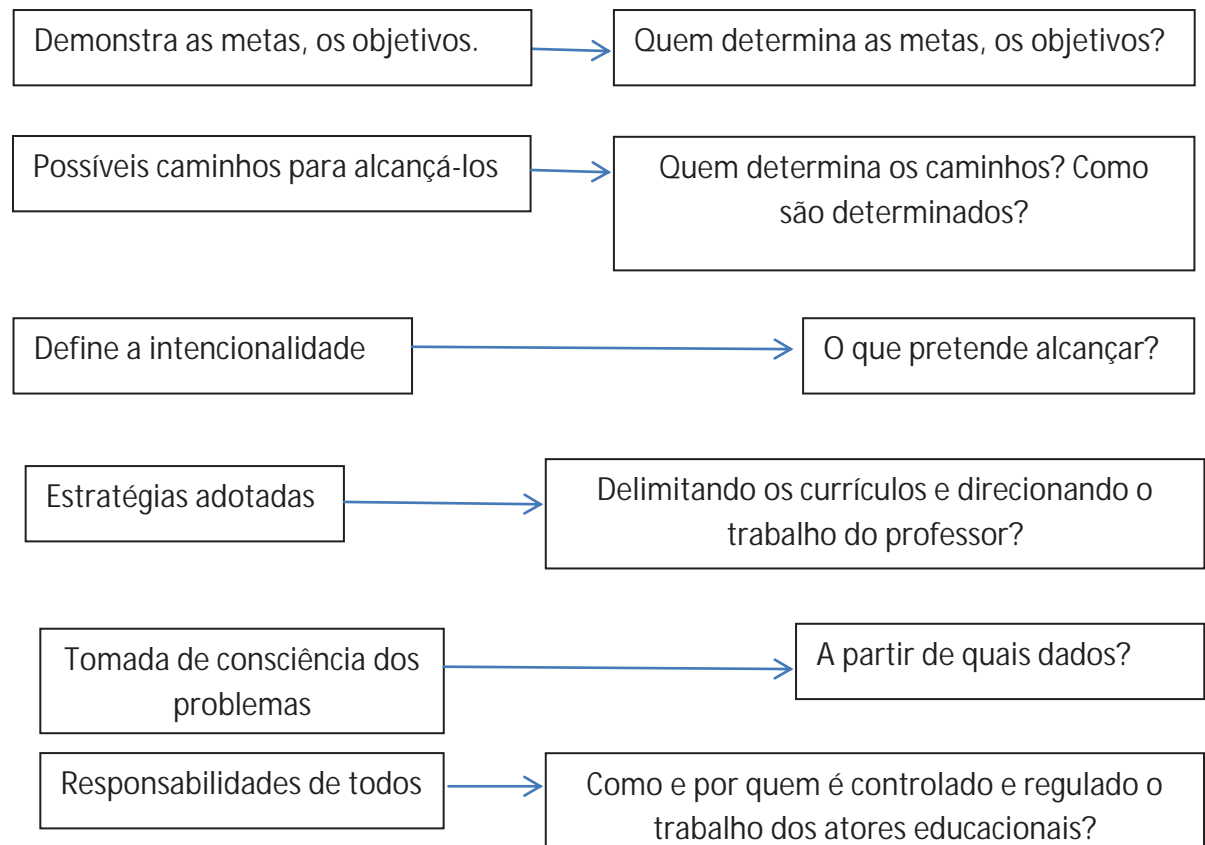
Neste contexto é importante conhecermos a concepção dos atores educacionais a respeito do PPP para podermos compreender como percebem o mesmo e como se dá a elaboração do documento.

A Diretora da Escola A considera que o PPP “direciona onde se quer chegar para poder articular os diferentes segmentos dentro da escola e fora dela (DIRETORA DA ESCOLA A). Explica que a elaboração do documento começa a ser realizada no final do ano letivo a partir dos resultados apresentados pela escola naquele ano e os objetivos e metas são definidos no início do ano através de diálogo com os professores.

A Diretora da Escola B coloca que

A construção do Projeto político-pedagógico (PPP) é fundamental no planejamento das escolas, pois ele demonstra as metas, os objetivos e quais os possíveis caminhos para alcançá-los. Também define a intencionalidade e as estratégias a serem adotadas. O PPP é um mecanismo eficaz que proporciona à escola condições de se planejar, buscar estratégias e reunir pessoas para a sua efetivação. Ele possibilita tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos.

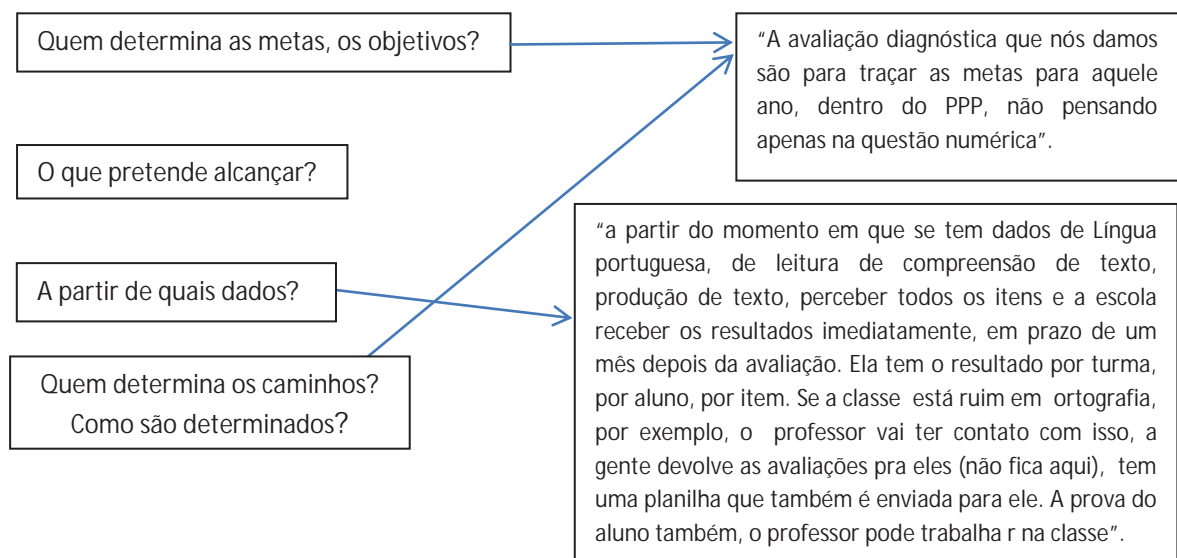
Não devemos questionar a importância do Projeto político-pedagógico no planejamento das escolas, mas, devemos atentar para algumas especificidades apresentadas pela Diretora da Escola B.

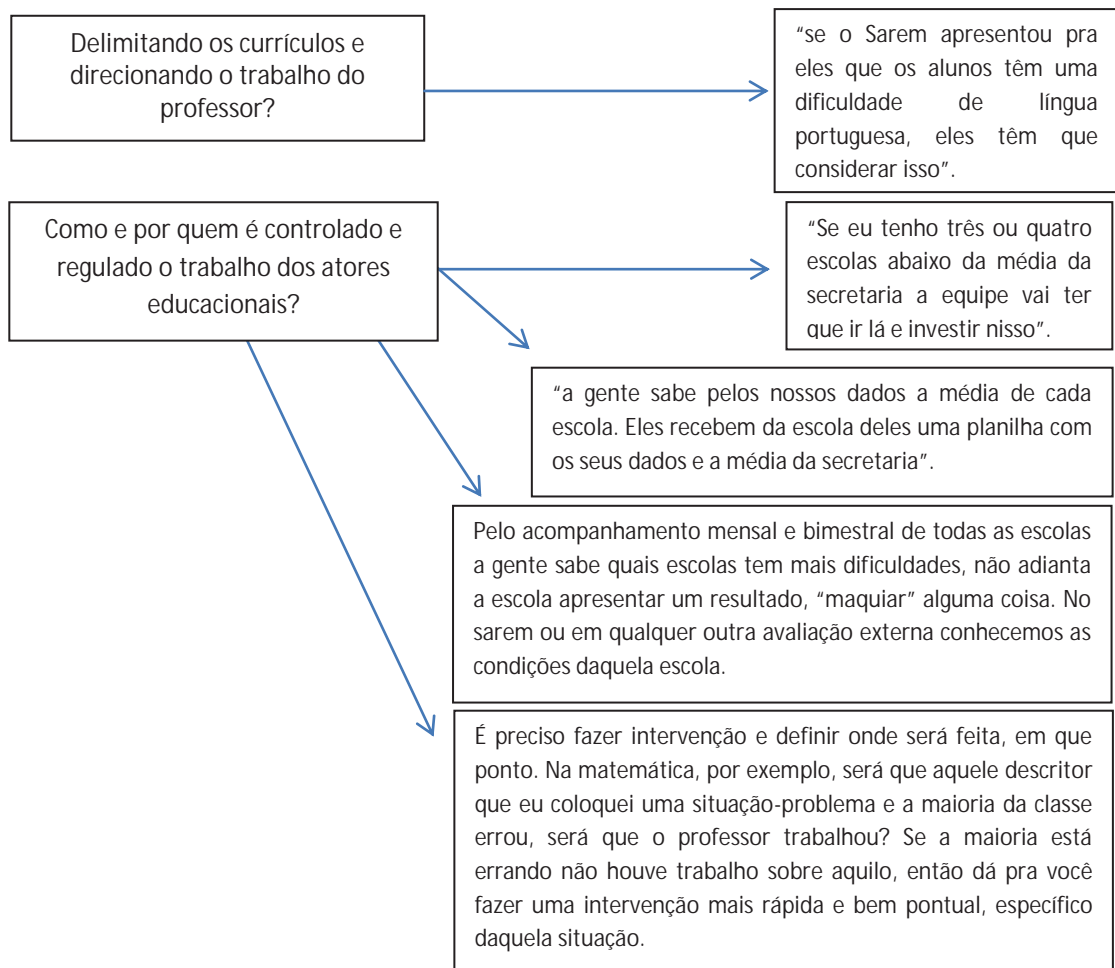


Fonte: A autora.

Figura 2 - Análise da definição de projeto político-pedagógico apresentada pela Diretora da Escola B

Algumas respostas encontramos na entrevista realizada com o Diretor de gestão escolar, como mostra a Figura 3.





Fonte: A autora.

Figura 3 - Articulação entre a concepção de PPP da Diretora da Escola B e o discurso do Diretor de gestão escolar

À pergunta não respondida (O que pretende alcançar?) encontramos resposta nos PPPs (dados já apresentados):

Quadro 12 - Metas das escolas municipais de Marília

Elevar a média da escola em Matemática de 7,3 para 8,0, tanto nas avaliações externas da SME e do MEC, quanto nas avaliações internas da escola.
Elevar a média da escola em Língua Portuguesa de 7,6 para 8,5, tanto nas avaliações externas da SME e do MEC, quanto nas avaliações internas da escola.
Aumentar a média de Matemática de 5,2 para 6,0.
Aumentar a média de Língua portuguesa de 4,3% para 5,0%

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os PPPs das escolas, (MARÍLIA, 2014a, 2014b).

As escolas buscam superar as próprias metas. Essa tendência se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Não há, nos documentos,

referências específicas às demais disciplinas. Em suma, o SAREM define todo o planejamento realizado no PPP no que se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, direciona a gestão da escola e é utilizado para regular e controlar o trabalho pedagógico desenvolvido na rede possuindo características de um processo de monitoramento do trabalho do professor.

Essas questões vêm sendo discutidas nos últimos anos e especialmente, nesta pesquisa, acerca da possibilidade de as avaliações externas virem a definir os rumos da educação no que diz respeito à gestão e ao currículo. Fica claro na análise documental e nos discursos a influência dos resultados do SAREM na gestão e no trabalho do professor das escolas públicas municipais de Marília.

Estudos realizado por Bonamino e Sousa (2012) alertaram para a tendência de adequação entre currículo e avaliação externa.

[...] os primeiros estudos mostram que as avaliações externas produzem resultados que servem como indicadores capazes de fornecer informações a respeito dos componentes do currículo que estão chegando aos alunos e daqueles que não estão. Nessa perspectiva, tal tipo de avaliação parece estar reforçando o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

No caso do município de Marília, a Proposta Curricular foi remodelada no ano de 2012, não houve alteração dos conteúdos, já que a Proposta está de acordo com os PCNs; o que houve foi um direcionamento muito mais delimitado das ações pedagógicas, principalmente quanto à Matemática e Língua portuguesa.

Na análise da Proposta Curricular visualizamos que a SME estabelece rotinas diárias aos professores e 50% do período escolar deve ser utilizado para desenvolver conteúdos destas duas disciplinas. Há uma grande importância destinada ao trabalho com situações-problema, gramática e produção de texto. Constatamos que a centralidade do currículo no município de Marília tem seu foco nestes três pilares.

Na análise do PPP escola A percebemos que a escola desenvolve o currículo que a secretaria propõe através da Proposta Curricular desde o primeiro documento analisado.

Os professores possuem uma rotina de atividades didáticas que deve ser seguida por toda a rede, devem elaborar seus planos de aula de acordo com a Proposta, com os métodos definidos pela Secretaria a partir de estudos teóricos

realizados por seus técnicos. A carga horária destinada a cada componente curricular também é estipulada pela Secretaria e controlada pelo professor-coordenador.

Assim como ocorre na Escola A, os conteúdos desenvolvidos pelos professores da escola B seguem a Proposta Curricular da rede. A rotina didática e os projetos seguem as determinações da SME. A análise documental e os questionários confirmam que as escolas desenvolvem a Proposta Curricular plenamente. A diretora da Escola A esclarece que “segue uma Proposta Curricular padrão para a rede” (DIRETORA DA ESCOLA A).

Para compreendermos como é desenvolvido o currículo nas escolas municipais de Marília, o professor foi considerado primordial nesta pesquisa, para a construção da compreensão acerca da influência do SAREM na definição do currículo. Ele é quem, com mais propriedade pode afirmar como a avaliação externa vem interferindo em sua prática.

O papel do professor é determinante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que depende deles o processo de concretização dos processos educativos, principalmente no processo de desenvolvimento curricular. É incumbência dele a tarefa de implementação e de execução das decisões prescritas, podendo adaptar, no contexto da prática, o currículo prescrito, apresentado, programado e planejado. O professor é o responsável por articular o currículo prescrito (oficial e formal), com as necessidades educativas da escola e dos alunos.

A tabela a seguir apresenta as respostas dos professores quando questionados sobre a influência do SAREM em sua prática docente.

Tabela 11 - Influência do SAREM na prática docente na rede municipal de Marília de acordo com os professores

PERGUNTAS	SIM	NÃO
Tem utilizado os resultados do Sarem na sua prática pedagógica?	7	1
Seu trabalho é direcionado para atender às finalidades dessa avaliação?	7	1
Os descritores do Sarem estão de acordo com a Proposta Curricular da rede?	7	1
O SAREM orienta seu trabalho docente?	6	2
O SAREM dificulta seu trabalho docente?	0	8
O SAREM tem influenciado na elaboração do currículo da sua escola?	5	3

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os questionários aplicados aos professores.

A partir das análises dos dados podemos identificar que 87,5% dos professores apontam que têm utilizado os resultados do SAREM em sua prática pedagógica, que têm direcionado seu trabalho para atender às finalidades dessa avaliação e afirmam que os descritores do Sarem estão de acordo com a Proposta Curricular do município. 75% dos entrevistados colocam que o SAREM orienta seu trabalho docente, 100% dos professores não veem o SAREM como um processo que dificulta sua prática e 62,5% das respostas são afirmativas a respeito da influência do SAREM na elaboração do currículo da escola.

As indicações do uso dos resultados do SAREM por parte dos professores evidenciaram-se nos itens questionados, o que comprova que os professores têm utilizado os resultados do SAREM em sua prática pedagógica, orientando seu trabalho docente e o direcionando para atender às finalidades da avaliação.

A partir destas informações podemos inferir que o SAREM influencia no planejamento e replanejamento das ações pedagógicas, na orientação dos professores para estudos relacionados aos descritores das avaliações e possíveis readequações das atividades pedagógicas e na identificação de alunos que apresentam maiores dificuldades com vistas a formular estratégias de ensino. Essa informação é confirmada pela docente 5 ao afirmar que *“através da análise dos resultados é possível identificar as dificuldades dos alunos e assim direcionamos o trabalho com intuito de sanar essas dificuldades”* (D5-ESCOLA B).

Complementando a questão referente ao direcionamento do trabalho docente para atender às finalidades da avaliação perguntamos como o professor percebe esse direcionamento e algumas respostas foram conclusivas a respeito da influência do SAREM em sua prática

Todo trabalho que desenvolvo, seguindo as rotinas criadas na escola, estão ligadas a essa avaliação. Depois do resultado obtido, analiso as questões erradas e foco o meu trabalho nelas. Precisamos trabalhar com esses descritores para que os alunos consigam fazer uma boa avaliação, sendo assim, é necessário trabalhar sobre (D2-ESCOLA A).

Trabalhamos sempre de acordo com os descritores. Planejamos nossas atividades a partir dos descritores (D6-ESCOLA B).

Observando os descritores que os alunos não se saíram tão bem e retomando (D1-ESCOLA A).

Quando questionados se o SAREM tem influenciado a elaboração do currículo escolar, os professores colocaram que o SAREM é elaborado de acordo com a Proposta Curricular, o que caracteriza uma inter-relação entre os processos

Trabalhamos os conteúdos da Proposta Curricular que são elaborados de acordo com os anos e o SAREM acompanha esses conteúdos (D1-ESCOLA A).

É possível perceber que a gestão do sistema de ensino, estruturada sob a influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, desenvolve uma cultura de administrar a educação com viés gerencial pautada no estabelecimento e cumprimento de metas, há uma preocupação por parte de gestores e professores com o desempenho de sua sala/escola nesta avaliação, o que influencia, sobretudo, na definição de metas da escola e na adequação curricular que conduz a prática docente.

A política implementada pelo município surgiu num contexto de reforma do Estado e das relações entre o governo e as políticas sociais. Apesar de o SAREM ter sido desenvolvido em período anterior à Prova Brasil e ao IDEB, práticas de avaliação externa já vinham sendo desenvolvidas e textos legais já induziam para que a política de descentralização fosse avaliada e em decorrência haveria algum tipo de controle do ponto de vista do financiamento da educação.

Antevendo a concretização desse processo, a SME de Marília organizou seu sistema de ensino de maneira a atender ao cenário que se configurava. Essas afirmações foram encontradas em indícios do discurso do Diretor de gestão escolar de que há um alinhamento entre a prática avaliativa desenvolvida pelo município e a desenvolvida pelo governo federal.

Como resposta á pergunta “O SAREM sofreu alguma adaptação para atender os objetivos da Prova Brasil?” obtivemos a seguinte resposta:

Geralmente a gente fazia no mês de junho para os quintos anos, para saber o que estava acontecendo e ver se dava tempo de arrumar. Este ano, por exemplo, vamos fazer nos quartos anos, é melhor porque os quintos anos já vão fazer a Prova Brasil. Então, foi pensado nisso (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR).

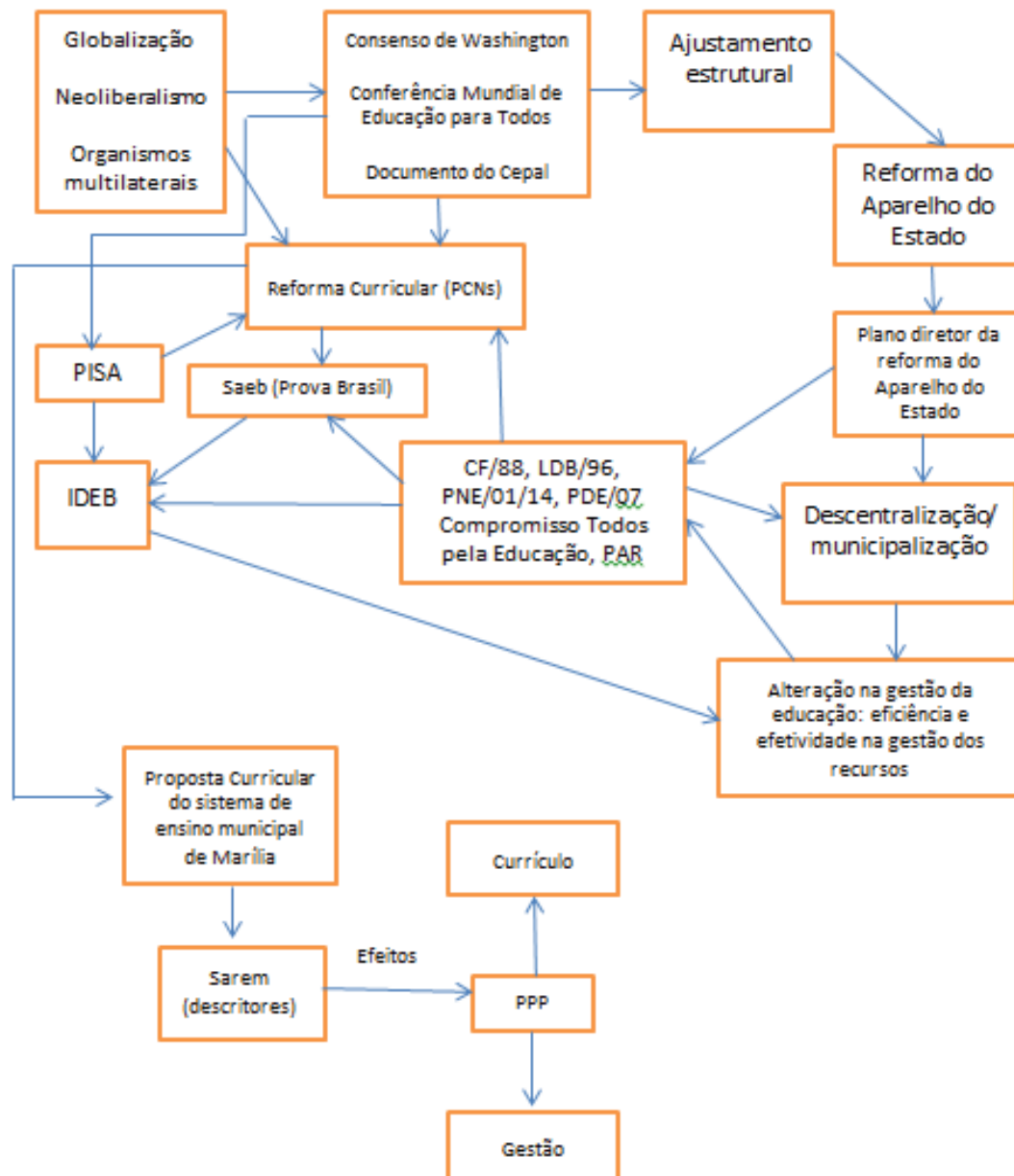
O que essa fala nos revela? Revela que o objetivo do SAREM pauta-se em preparar os alunos para as demais avaliações externas, com vistas a atingir índices favoráveis.

*A gente não trabalha **só** pensando na Prova Brasil, por que aquilo está na proposta a gente já trabalha mensalmente, é **só uma coincidência todos os descritores elaborados pelo MEC. A gente orienta a partir de seus descritores, pois, é um material bom de orientação, o da Prova Brasil**, mas não adianta nada daquilo se realmente se não tiver esse trabalho do dia-a-dia, construído com orientação (DIRETOR DE GESTÃO ESCOLAR, grifos nossos).*

É perceptível a preocupação da gestão do sistema com a Prova Brasil, apesar de o entrevistado afirmar que não utiliza os resultados da Prova Brasil em prol de sua prática de aprimoramento do ensino-aprendizagem, o mesmo confirma que o SAREM³² utiliza os mesmos descritores avaliados pela Prova Brasil e utiliza seu material de orientação para propor o currículo.

Assim como bem coloca Paro (2002a p. 18), a gestão é “a utilização racional de recursos para atingir fins determinados”. A gestão do sistema de ensino municipal de Marília assim como a gestão das escolas daquele sistema têm seus fins determinados pelos resultados obtidos em avaliações externas. A gestão replica para seu sistema as mesmas orientações vindas da federação. O esquema na figura a seguir explicita a rede de relações entre os diferentes contextos.

³² A pesquisa sobre o SAREM estar direcionado para a Prova Brasil necessita de aprofundamentos, haja vista que não constitui o objetivo geral desta pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, tendo por base os estudos realizados nesta pesquisa.

Figura 4 - Compreendendo a inter-relação entre os contextos

O SAREM, alinhado aos PCNs por meio da Proposta Curricular do Município, incide sobre a gestão e o currículo com o objetivo de apresentar bons índices no IDEB através do trabalho com os mesmos descritores que compõem a Prova Brasil. Para confirmar essa conclusão realizamos análise comparada entre os descritores que compõem o SAREM e os que compõem a Prova Brasil e confirmamos os indícios de que há uma similaridade acentuada entre as avaliações:

Quadro 13 - Apresentação dos descritores da Prova Brasil em comparação com os descritores do SAREM

Prova Brasil	SAREM
Tópico I. Procedimentos de leitura	Tópico I. Procedimentos de leitura
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou uma expressão
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	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.	
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.	
Tópico III. Relação entre Textos	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.	D5 – 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.
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D6 – 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.	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa
D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	
D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	
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.	
Tópico VI. Variação Linguística	
D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos descritores da Prova Brasil, 2013 e descritores do SAREM, 2014.

A avaliação de Leitura e Interpretação de texto desenvolvida pelo SAREM conta com 10 questões de múltipla escolha. Encontramos correspondência entre os 7 descritores desenvolvidos pelo SAREM com os descritores desenvolvidos pela Prova Brasil.

Os professores confirmaram, em dados apresentados anteriormente, que direcionam sua prática pedagógica em função dos descritores do SAREM. Existindo

a coincidência entre os descritores do SAREM e os descritores que compõem a Prova Brasil, fundamentalmente, podemos concluir que a prática pedagógica desenvolvida no município está voltada para o trabalho com os descritores da Prova Brasil.

É um trabalho intencional e direcionado com objetivos que se tornam claros à medida que compreendemos o processo em sua totalidade. Os dados são evidentes ao colocarem a avaliação desenvolvida pelo sistema de ensino municipal com os mesmos moldes adotados pelo sistema avaliativo desenvolvido pela federação.

Confirmando essa tendência de alinhamento, Bonamino e Souza (2012, p. 380), apontam que

[...] vários sistemas estaduais e municipais de ensino básico vêm desenvolvendo propostas próprias de avaliação [...] nota-se grande similaridade nos delineamentos adotados pelos sistemas de avaliação, os quais tendem a assumir, na elaboração dos itens das provas, a matriz de referência do Saeb e da Prova Brasil.

De acordo com os resultados encontrados pelos autores em pesquisas sobre o tema, concluíram, assim como esta pesquisa, que há uma exacerbada preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para as avaliações e para o tipo de atividades nelas presente, levando a um estreitamento curricular. A seguir, como os atores das escolas percebem o SAREM.

4.3 Os Atores Educacionais e suas Concepções sobre o SAREM

Conhecer a concepção dos diretores e professores é importante no sentido de compreendermos como a política está sendo posta em prática, como foi recebida e é percebida pelos atores educacionais do município.

As informações apresentadas nesta seção foram coletadas por meio dos questionários realizados com as diretoras e professores apresentadas na seção anterior. Esse recorte dos dados foi direcionado para conhecer a concepção dos atores acerca do SAREM.

A análise dos depoimentos revelou que há pontos em comum entre as escolas de maior e menor rendimento. Os gestores, assim como os professores, se mostraram a favor da avaliação externa e acreditam que elas fornecem um

diagnóstico e orientam o trabalho, na medida em que conseguem detectar onde é preciso investir para melhorar o processo de ensino.

Iniciamos a apresentação dos dados a partir da pergunta: Qual é a sua opinião acerca do Sistema da Avaliação do Rendimento Escolar de Marília - o SAREM?

As respostas foram sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 14 - Opinião dos atores educacionais acerca do SAREM

DIRETORAS		PROFESSORES		
Diretora da Escola A	Diretora da Escola B	Características encontradas	Qde	Justificativa
“Sou favorável; acredito que favorece o aprimoramento da prática docente e o redirecionamento da mesma”.	“É um instrumento que permite avaliar os conhecimentos dos alunos e ter um parâmetro do desempenho da rede municipal de Marília”.	Importante Bom Necessário Muito válido	5 3 1 1	<ul style="list-style-type: none"> •Direciona o trabalho futuro. •Colhe dados sobre o desempenho do aluno. Oferece uma visão do ensino do município e da escola.

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os questionários aplicados.

As respostas demonstram que diretores e professores, em geral, definem o SAREM como uma prática importante desenvolvida pela SME para o direcionamento do trabalho docente, ou seja, no delineamento do currículo, além de oferecer uma visão geral do ensino, apresentando como está a educação em cada unidade escolar em comparação à rede como um todo. Esse posicionamento traduz a internalização pelos atores educacionais acerca da qualidade da educação ser passível de mensuração através de indicadores externos.

Porém, a utilização do termo “importante” para classificar a avaliação (SAREM) está ligada a uma questão implícita relacionada à relevância da avaliação enquanto instrumento de diagnóstico e acompanhamento utilizado pela gestão do sistema, em detrimento do termo “necessário” entendido como algo indispensável ao processo, capaz de produzir ganhos qualitativos na aprendizagem. Os atores não atribuem ao SAREM essa característica formativa; o percebem apenas como diagnóstico do trabalho desenvolvido.

Também foram analisados com o objetivo de conhecer a concepção dos atores, documentos que compõem o acervo da SME. No documento intitulado

“Avaliando o SAREM”, diretores, professores-coordenadores e professores, em consenso, avaliam o SAREM em todas as suas edições respondendo ao questionário elaborado pela SME. Em suma, o documento solicita a opinião dos envolvidos sobre as avaliações e sobre o processo de aplicação e organização.

Na análise foram levantados os itens que apareceram com maior frequência no documento, a saber: “bem elaborada”, “adequada ao currículo” e “processo bem organizado”. Esses itens foram transformados em pergunta. O objetivo desse processo é confirmar as concepções apresentadas no documento oficial.

Tabela 12 - Considera a avaliação adequada aos conteúdos trabalhados em sala de aula?

	DIRETORAS			PROFESSORES		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Matemática	2	-	-	7	1	-
L. C. Texto	2	-	-	7	1	-
Prod. Texto	2	-	-	5	1	2

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os questionários aplicados.

Tabela 13 - Considera a avaliação bem elaborada?

	DIRETORAS			PROFESSORES		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Matemática	2	-	-	7	1	-
L. C. Texto	2	-	-	7	1	-
Prod. Texto	2	-	-	5	1	2

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os questionários aplicados.

Tabela 14 - Concorda com a metodologia de aplicação?

DIRETORAS		PROFESSORES	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
2	-	8	-

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os questionários aplicados.

Tabela 15 - Considera o processo bem organizado?

DIRETORAS		PROFESSORES	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
2	-	8	-

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os questionários aplicados.

Tabela 16 - Você considera importante que o SAREM seja aplicado na rede? Por quê?

DIRETORAS		PROFESSORES	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
2	-	8	-

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os questionários aplicados.

Explicando o porquê de considerarem o SAREM uma política importante, os atores complementam

A avaliação tem seu objetivo e se faz necessária. É importante que a rede tenha uma avaliação externa anual para analisar os resultados e fazer as intervenções necessárias. Se as avaliações ficarem só internamente, nem sempre a Secretaria Municipal da Educação terá a ideia de como estamos e quais as intervenções precisam fazer. Acredito, que por mais que as avaliações externas gerem um certo desconforto e preocupação, avaliar é preciso (DIRETORA DA ESCOLA B).

Porque direciona o professor a respeito de conteúdos que devem ser retomados e prepara os alunos para outras avaliações externas (P1-ESCOLA A).

Fica perceptível na fala da Diretora da Escola B que o SAREM é um instrumento para o uso da gestão do sistema. Para que o mesmo elabore um diagnóstico das escolas e levante dados para propor e determinar intervenções pedagógicas. Esse fato explica a tendência de alguns professores, apesar de conhecerem o discurso de que a avaliação incide sobre o sistema como um todo, apontarem que o SAREM representa um mecanismo de monitoramento do trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores.

Perguntamos aos professores: Para você, esta avaliação objetiva avaliar o aluno, o professor, o professor-coordenador, o diretor, a escola ou o sistema de ensino? As respostas dos professores estão apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 17 - Foco de avaliação do SAREM segundo os professores

	Aluno	Professor	Professor-coordenador	Diretor	Escola	Sistema de ensino
Respostas dos professores	21,4%	21,4%	-	-	14,2%	42,8%

Fonte: Elaborado pela autora tendo por base os questionários aplicados.

Esse dado indica que existe tensão por parte dos professores com o resultado da avaliação, pois se sentem avaliados. Esse aspecto pode ser percebido na fala da

Diretora da Escola B na citação anterior quando a mesma relata *“que as avaliações externas geram certo desconforto”* (DIRETORA DA ESCOLA B).

O relato contribui para estudos (AFONSO, 2009) que afirmam o papel das avaliações externas como instrumento de controle do Estado cujos resultados têm provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas, as escolas e os professores. Além de provocar tensões as avaliações externas contribuem para a manutenção de um sistema de “vigilância” sobre a educação oferecida pelos sistemas de ensino e, principalmente, sobre o controle da autonomia das escolas em construir e/ou implementar seu projeto político-pedagógico, incidindo sobre a gestão e a autonomia curricular do professor.

5 CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi analisar as implicações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília na gestão e no trabalho dos professores daquele município. Para compreender as implicações deste sistema avaliativo na prática pedagógica definimos para a pesquisa os eixos: currículo, gestão e projeto político-pedagógico.

Para compreender como esta política de avaliação externa da educação foi elaborada e implantada no município analisamos seus determinantes, através da compreensão dos contextos de influência, de produção de textos legais, da prática e dos efeitos, conforme Ball e Bowe (1992). Desse modo no segundo capítulo foram analisadas as principais reformas administrativas brasileiras, consequências de reformas políticas numa agenda global e de influências de organismos multilaterais que alteraram a gestão das políticas públicas.

Realizamos um resgate histórico a respeito das políticas de avaliações externas empreendidas a partir da década de 1990 em consonância com a reforma política brasileira ocorrida após 1995; a operacionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação e demais normativas que propiciaram e determinaram a instauração das avaliações externas em âmbito municipal. Discutimos os conceitos de “qualidade da educação” e de “avaliação interna” sob o ponto de vista de autores como Oliveira e Araújo (2005) e Luckesi (1998).

No terceiro capítulo conceituamos os eixos da pesquisa com os estudos realizados por Moreira (1996) sobre a reforma curricular que culminou com a elaboração dos PCNs de maneira não concernente, segundo o autor, com as necessidades educativas. Assumimos as mesmas concepções de Paro (2002a, 2002b) sobre a gestão da educação e sobre a gestão democrática do ensino, reconhecendo que a gestão deve realizar escolhas e determinar os objetivos da educação, sempre atentando para o fato de essas escolhas podem não ser autônomas e geralmente não são. O projeto político-pedagógico foi analisado a partir da perspectiva de Libâneo (2004), que prospecta o PPP como um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Neste capítulo, ainda, é apresentada a caracterização do município, atentando para a história de seu desenvolvimento social e financeiro, principalmente, no que diz respeito ao atendimento educacional desenvolvido desde a educação infantil até o ensino superior, com destaque para os bons resultados obtidos pelo município no IDEB desde a primeira aferição. Ao final é apresentado o processo avaliativo desenvolvido pelo município na tentativa de compreender e fazer conhecer sua logística e, assim, poder responder ao problema de pesquisa.

No quarto capítulo realizamos um exercício reflexivo sobre a prática e os efeitos do SAREM na gestão e no trabalho dos professores do sistema educacional municipal. As análises documentais foram importantes. As entrevistas e questionários complementaram as informações e possibilitaram perceber a visão dos agentes escolares acerca desta avaliação.

Este conjunto de material revela que as concepções acerca do SAREM são contraditórias. Por um lado a avaliação é percebida como norteadora da gestão desenvolvida nas escolas, influenciando na elaboração do projeto político-pedagógico e conseqüentemente sobre o trabalho do professor, imprimindo diretrizes e apontando caminhos para o desenvolvimento curricular. Os relatos dos entrevistados confirmam essas implicações e deixam transparecer que o processo repercute nas unidades escolares gerando tensão e desconforto nos gestores e professores que se preocupam em apresentar/manter um resultado satisfatório.

Por outro lado, os professores não consideram a adoção do currículo mínimo como algo que impacte na “qualidade da educação” no sistema municipal de ensino. Assumem o discurso de que os resultados das avaliações externas representam o avanço da qualidade da educação desenvolvida no município.

Os resultados das análises permitem dizer que o município de Marília ao avaliar o rendimento escolar por meio do SAREM, fundamenta suas ações em indicadores quantitativos, valorizando menos os fatores intra-escolares, as questões próprias da escola. Em nosso entender a qualidade ao ensino decorre mais de práticas escolares desenvolvidas localmente por meio de diagnóstico próprio, verificados por meio da avaliação formativa. Certamente haveria mais ganhos do ponto de vista da formação integral do aluno se as avaliações se orientassem tendo em vista as necessidades locais, as diretrizes para a organização das situações educativas e, assim, estruturar formas pelas quais se efetivariam as políticas educacionais, a gestão das escolas, as práticas curriculares e a avaliação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, N. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005.
- ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 40, p. 111-141, 1999.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of national Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M. Discourse of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers. *British Journal of In-service Education*, v. 20, n. 1, p. 5-16, 1994.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- _____. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British educational research journal*, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, 1996.
- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1986. T. 3, v. 4, p. 381-416.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1997.

BIANCHETTI, L. In/exclusão no processo de qualificação profissional: Educação Corporativa, novos protagonistas e novos loci espaço-temporais de formação dos trabalhadores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS. *Anais...*, 2005.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de Institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, v. 108, p. 101-132, 1999.

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

BRASIL. Anuário Estatístico: *Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. IBGE, 1998. v. 54.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Portal do INEP*. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/home>>. Acesso em: 15 jun. 2014a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Portal do INEP*. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. MARE. *Plano diretor da reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, 25 jun. 2014b.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Orientações gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)*. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE Escola*. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 15 jun. 2014c.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Portal do MEC*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 jul. 2014d.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. *Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 1994.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF, 1993.

_____. Presidência da República. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007: *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Brasília.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, 2009.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHOSSUDOVSKY, M. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

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

FERNANDES, R. IDEB: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar. In: GRACIANO, M. (Coord.). *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 29-31. (Em Questão, v. 4).

FRAUCHES, C. C.; FAGUNDES, G. M. *LDB anotada e comentada e reflexões sobre o ensino superior*. Brasília: ILAPE, 2007.

FREITAS, D. N. T. *Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

FREITAS, L. C. Organização do trabalho pedagógico. *Revista de estudos*, v. 14, n. 1, p. 10-18, 1991.

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, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC, 1994. v. 28, n. 8.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. *Cadernos ANPAE*, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRAWCZYK, N. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, dez. 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p.109-118, maio/jun./jul./ago. 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez, 2011.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. *Série Ideias*, n. 8, p. 71-80, 1998.

MAINARDES, J. (Org.). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

_____. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 303-318.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARÍLIA (Município). Lei complementar nº 11 de 17 de dezembro de 1991. *Institui o código de administração do município de Marília*. Marília, SP, 1991.

_____. Lei nº 3.200 de 30 de dezembro de 1986. *Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de Marília*. Marília, SP, 1986.

MARÍLIA (Município). Lei nº 4.336 de 23 de outubro de 1997. *Institui o ensino fundamental no município de Marília e dá outras providências*. Marília, SP, 1997.

_____. Lei nº 4.418 de 15 de abril de 1998. *Denomina as escolas municipais de ensino fundamental- EMEFs criadas pela Lei nº 4.336/97 e dá outras providências*. Marília, SP, 1998.

_____. Lei nº 6.639 de 9 de outubro de 2007. *Dispõe sobre a nova regulamentação do Conselho Municipal de Educação, revoga a Lei nº 4.321, de 8 de outubro de 1997 e dá outras providências*. Marília, SP, 2007.

_____. *Plano Municipal de Educação*. Marília: Prefeitura Municipal de Marília, SP, 2005.

_____. *Projeto Político-pedagógico*. Escola A. 2014. Marília, SP, 2014d. (Documento não publicado).

_____. *Projeto Político-pedagógico*. Escola B. 2014. Marília, SP, 2014e. (Documento não publicado).

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Análise de desempenho*. Marília, SP, 2012 (Documento não publicado).

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Avaliando o Sarem*. Marília, SP, 2004. (Documento não publicado).

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Avaliando o Sarem*. 2012. Marília, SP, 2012. (Documento não publicado).

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Avaliando o Sarem*. Marília, SP, 2013. (Documento não publicado).

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental*. Marília, SP, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Referências Curriculares Ensino Fundamental*. Marília, SP: SME, s/d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Sarem. *Língua Portuguesa/Produção de texto 5º ano*. Tabela de dados consolidados. Marília, SP, 2014a. (Documento não publicado).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Sarem. *Língua Portuguesa/Compreensão de texto 5º ano*. Tabela de dados consolidados. Marília, SP, 2014b. (Documento não publicado).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Sarem. *Matemática 5º ano*. Tabela de dados consolidados. Marília, SP, 2014c. (Documento não publicado).

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, 2001.

MARTINS, A. M. *Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B. et al. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. *Educação e Realidade*, Rio de Janeiro, jan./jun. 1996.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2007. v. 1.

_____. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2005.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 15. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2002a.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002b.

_____. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PAZ, F. M. *O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul (SP)*. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

PEREIRA, L. C. B. A crise na América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 3-23, 1991.

_____. *Reforma do Estado para a cidadania. A reforma gerencial na perspectiva internacional*. Brasília: ENAP; São Paulo: Ed. 34, 1998.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 285-300, 2007.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; P PEGORARO, L. (Orgs.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. *Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROSAR, M. F. F; KRAWCZYK, N R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. *Linhas críticas*, v. 11, n. 20, p. 41-54, 2005.

SANTOS, B. de S. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C. et al. (Orgs.). *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: Unesp, 1999.

SANTOS, R. S. Compreendendo a natureza das políticas do Estado Capitalista. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, p. 819-834, set./out. 2007.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em: <www.seade.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2013.

SILVA JR., J. R. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L.; PIMENTA, C.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. *Trabalho apresentado na VI Reunião Anual da Abave*, v. 30, 2012.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez., 2010.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

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

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In. GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória, *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista realizada com o Diretor de gestão escolar

Preâmbulo

Primeiramente gostaria de agradecê-lo por disponibilizar um espaço de seu tempo para responder a esta entrevista que tem por objetivo principal compreender como funciona o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília, o SAREM. Obter uma visão geral de como este instrumento vem influenciando a prática pedagógica e a gestão desse sistema de ensino. Sabemos, por meio de pesquisa junto a órgãos competentes e responsáveis que este município vem apresentando bons índices no IDEB e é por esse que motivo que gostaria de conhecer um pouco mais detalhadamente como se dá esse processo. Como responsável direto pelo desenvolvimento do SAREM, o professor, foi, então, considerado a pessoa mais indicada para a concessão desta entrevista. A entrevista, com sua permissão, está sendo gravada para garantir a fidedignidade do processo.

- 1) Você poderia me falar sobre o SAREM. Como esse mecanismo funciona?
- 2) Você saberia me dizer o que determinou a implementação de uma avaliação externa na rede de ensino municipal de Marília?
- 3) Antes da implementação da avaliação a realidade educacional do município era diferente?
- 4) O SAREM completa neste ano de 2014 dez anos de implementação. O que o Professor considera como determinante para a utilização dessa avaliação nestes 10 anos de implementação?
- 5) Na sua opinião, o SAREM imprimiu de alguma forma alguma alteração na gestão educacional do município? Por quê?
- 6) Ao final do processo, há algum tipo de divulgação dos resultados da avaliação para a sociedade? Se sim, como é formulada?
- 7) Quando os alunos participam de um processo avaliativo, professores e coordenadores também sente-se avaliados. No caso específico do SAREM, de alguma forma, professores e coordenadores pode sentir-se avaliados?
- 8) As escolas possuem metas a serem atingidas? Se sim, como são definidas?

- 9) Em avaliações desenvolvidas nos demais entes federados, como por exemplo, o SARESP (uma avaliação estadual) há o incentivo financeiro correspondente a metas atingidas. No caso do SAREM, há algum tipo de recompensa financeira às escolas que atingirem melhor nota?
- 10) Você acredita que exista o impacto desta avaliação sobre a gestão? Se sim, em que medida?
- 11) Na concepção do SAREM, gestores, coordenadores e professores participam do processo?
- 12) Os resultados do IDEB demonstram que o município vem atingindo índices acima da meta estabelecida. Como o Professor justifica esses bons índices?
- 13) O SAREM está recebendo críticas quanto à sua aplicação?
- 14) Você acredita que a escola tenha condições de manipular, de alguma forma os resultados obtidos pelo SAREM?
- 15) Caso exista essa possibilidade, como a SME lida com esta questão?
 - 16) Qual é sua atuação nesse processo avaliativo?

APÊNDICE B - Entrevista/Questionário realizado com os diretores

Prezado (a) Diretor (a)

Este questionário tem a finalidade de coletar dados para a pesquisa de mestrado “Análise do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília - o Sarem”, que vem sendo realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp.

Garantimos total privacidade e asseguramos que os dados não serão utilizados em prejuízo dos participantes.

Contamos com sua participação e agradecemos sua colaboração.

Idelma Pires de Freitas (Aluna de pós-graduação)

Iraíde Marques de Freitas Barreiro (Professora orientadora)

1. Há quanto tempo você é Diretor no sistema Municipal de Ensino de Marília? _____

2. Há quanto tempo é Diretor na atual escola? _____

3. Qual é sua idade? _____

4. Qual é sua opinião acerca do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília - o SAREM?

5. Considera a avaliação adequada aos conteúdos trabalhados em sala de aula?

	Sim	Não
Matemática		
Leitura e Compreensão de Texto		
Produção de texto		

6. Considera a avaliação bem elaborada?

	Sim	Não
Matemática		
Leitura e Compreensão de Texto		
Produção de texto		

7. Concorda com a metodologia de aplicação da avaliação? () sim () não

8. Considera o processo bem organizado? () sim () não

9. De quais atividades participa?

() elaboração dos descritores

() elaboração da avaliação

() correção

10. A que você atribui os resultados obtidos por sua escola no SAREM?

11. Você considera válidos os resultados do Sarem? Acredita que estão de acordo com o rendimento do aluno demonstrado em processos avaliativos desenvolvidos pela própria escola?

12. Concorda com a metodologia de análise dos dados e com a correção?

13. Como se dá a elaboração do PPP na sua escola?

14. Qual a importância do PPP na gestão escolar?

15. Como as metas prioritárias são definidas?

16. Como os conteúdos são definidos?

17. Na elaboração do PPP, retoma os resultados do SAREM na proposição das metas e na elaboração do currículo?

18. Considera que o Sarem auxilia sua prática? Como? Por que?

19. Considera que o SAREM dificulta sua prática? Como? Por quê?

20. Considera que o SAREM direciona sua prática? Como ? Por quê?

21. Se pudesse escolher, optaria para que o processo continuasse ou fosse extinguido? Por quê?

APÊNDICE C - Entrevista/questionário realizado com os professores

Prezado (a) Professor(a)

Este questionário tem a finalidade de coletar dados para a pesquisa de mestrado “Análise do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília - o Sarem”, que vem sendo realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp.

Garantimos total privacidade e asseguramos que os dados não serão utilizados em prejuízo dos participantes.

Contamos com sua participação e agradecemos sua colaboração.

Idelma Pires de Freitas (Aluna de pós-graduação)

Iraíde Marques de Freitas Barreiro (Professora orientadora)

1. Há quanto tempo você é professor (a) na Rede Municipal de Marília?

- | | |
|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 1 ano | <input type="checkbox"/> 4 anos |
| <input type="checkbox"/> 2 anos | <input type="checkbox"/> 5 anos |
| <input type="checkbox"/> 3 anos | <input type="checkbox"/> Há mais de 5 anos |

2. Há quantos anos você leciona no 5º ano?

- | | |
|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 1 ano | <input type="checkbox"/> 4 anos |
| <input type="checkbox"/> 2 anos | <input type="checkbox"/> 5 anos |
| <input type="checkbox"/> 3 anos | <input type="checkbox"/> Há mais de 5 anos |

3. Qual é sua idade? _____

4. Qual é sua opinião acerca do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília - o Sarem?

5. Como professor (a) do 5º ano você participa/participou do processo de avaliação do rendimento escolar de Marília (o Sarem). Considera a avaliação **adequada** aos conteúdos trabalhados em sala de aula?

	Sim	Não
Matemática		
Leitura e Compreensão de Texto		
Produção de texto		

5.1 Considera a avaliação bem **elaborada**?

	Sim	Não
Matemática		
Leitura e Compreensão de Texto		
Produção de texto		

5.2 Concorda com a metodologia de aplicação da avaliação? () sim () não

5.3 Considera o processo bem organizado? () sim () não

5.4 Além de aplicar a avaliação, você participa das atividades abaixo?

- () elaboração dos descritores
- () elaboração da avaliação
- () correção
- () análise dos resultados.
- () nenhuma das alternativas

5.5 Os descritores do Sarem estão de acordo com a Proposta Curricular da rede?

- () sim
- () não

5.6 Tem utilizado os resultados do Sarem na sua prática pedagógica?

- () sim
- () não

5.7 Seu trabalho é direcionado para atender às finalidades dessa avaliação?

- () sim
- () não. Como percebe isso? _____

5.8 O Sarem orienta seu trabalho docente? () sim () não

De que forma? _____

5.9 O Sarem dificulta seu trabalho docente? () sim () não

De que forma? _____

5.10 Para você, esta avaliação objetiva avaliar o:

- () aluno; () professor; () professor-coordenador; () diretor; () a escola
- () o sistema de ensino

- 6 Em sua opinião, o Sarem tem influenciado na elaboração do currículo da sua escola? Por quê? Como?

- 7 Em sua opinião, o Sarem tem influenciado a gestão da escola na definição de metas e na proposição de projetos? Por quê? Como?

- 8 Você considera importante que o Sarem seja aplicado na rede? Por quê?

ANEXO

ANEXO A – Avaliação dos professores sobre o SAREM



Prefeitura Municipal de Marília
Secretaria Municipal da Educação



Avaliação Externa/ 5º anos- 2012
SAREM – 9ª Edição

AVALIANDO O SAREM /2012

EMEF/EMEFEI _____

1-Quanto aos instrumentos de avaliação:

A- Língua Portuguesa

- **Leitura e compreensão de texto**

- **Proposta de produção de texto**

B- Matemática

- **Situações-problema**

I- Quanto à organização

III- Quanto à aplicação

IV- Sugestões para o próximo SAREM

Marília, ____/____/2012

Prof. Coordenador

Diretor de Escola

Professores dos 5º anos

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

OBS: Após análise criteriosa de todo o processo do SAREM, com a participação do pessoal envolvido preencher o presente instrumento.

***Entregar até: 29/06/2012**