PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Cristina Ghisleni

EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA GESTÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SISTEMA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (2005-2013)

Porto Alegre
2015

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

ANA CRISTINA GHISLENI

EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA GESTÃO ESCOLAR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SISTEMA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (2005-2013)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Beatriz Luce

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2015

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

CIP - Catalogação na Publicação

Ghisleni, Ana Cristina
EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA GESTÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SISTEMA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (2005-2013) / Ana Cristina Ghisleni. -- 2015.

170 f.

Orientadora: Maria Beatriz Luce.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.
1. Avaliação. 2. Avaliação em larga escala. 3. Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre. I. Luce, Maria Beatriz, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

ANA CRISTINA GHISLENI

EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA GESTÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SISTEMA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (2005-2013)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 22/01/2015

BANCA EXAMINADORA:

_____
Professor Doutor: Luis Armando Gandin (UFRGS)

_____
Professora Doutora: Eliara Zavieruka Levinski (UPF)

_____
Professora Doutora: Flávia Obino Corrêa Werle (Unisinos)

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

À querida professora Maria Beatriz Luce, orientadora sagaz e mestra provocadora, que acomodou e desacomodou muitas coisas ao longo destes quatro anos, transformando o processo desta produção numa aprendizagem constante e instigante.

Aos colegas do PPGEdu que acompanharam de perto este trabalho e em muitos momentos contribuíram sobremaneira com o seu desenvolvimento, obrigada pela parceria, pela paciência e por toda a ajuda.

Às minhas adoradas irmãs, ao meu adorado irmão e aos queridos amigos e amigas que tantas vezes perguntaram quando ficaria pronto este trabalho: ei-lo!

Ao meu amado César, que sabe bem tudo o que eu quero lhe dizer.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

RESUMO

Esta é uma tese sobre a política nacional de avaliação em larga escala e os efeitos desta política no funcionamento do Sistema Municipal de Educação (SME) de Porto Alegre. Partindo da análise das políticas de avaliação em larga escala nos cenários internacional e nacional, o objetivo deste estudo é compreender os significados adquiridos por estas na gestão e na prática pedagógica escolar. Estes significados configuram os efeitos que são estudados nesta pesquisa. Para este entendimento, foram buscados elementos históricos e contextuais do cenário educacional de Porto Alegre, além do aporte conceitual fortemente baseado em autores como José Dias Sobrinho, Almerindo Janela Afonso e Roger Dale. Outros autores, como Benno Sander, Sandra Zákia Sousa e João Barroso, subsidiam as construções teóricas deste estudo. O percurso da coleta dos dados foi construído junto a representantes do Conselho Municipal de Educação (CME), da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e de gestores e professores de um conjunto de escolas que integra o SME. Tais dados, advindos de documentos e de entrevistas semi-estruturadas, foram analisados sob uma perspectiva quali-quantitativa – por meio do software N-Vivo 10 – e qualitativa, à luz dos elementos conceituais estabelecidos como norteadores da análise, configurando um estudo de casos múltiplos. Ao final deste estudo, pode-se traçar aproximações ou adequações às hipóteses norteadoras da pesquisa, que foram: a ênfase na obtenção de resultados, a pouca importância destinada ao político (representado pela primazia dos resultados), a avaliação em larga escala ocupando o espaço de orientação político-pedagógica do sistema e configurando-se como uma cobrança a ser respondida em um formato específico, além do fato dos resultados buscados pela SMED constituírem o retorno à sociedade do trabalho realizado nas e pelas escolas (*accountability*). A última e mais significativa hipótese baseia-se justamente no principal efeito de tais circunstâncias: a transformação, por parte da SMED, da avaliação em larga escala em política norteadora da gestão e da prática pedagógica no SME. Já nas escolas - não obstante terem sido percebidos movimentos que aproximam a condução do trabalho pedagógico às pretensões da mantenedora – pode-se perceber mais fortemente o uso desta orientação de forma eventual, quando da aplicação das avaliações, ou usos muito efêmeros ou fragmentados dos resultados no trabalho docente e no planejamento da gestão escolar, diferentemente do que consta na justificativa para a adoção desta política e de seus instrumentos.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação em larga escala. Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

RESUMEN

Se trata de una tesis sobre la política nacional de evaluación a gran escala y los efectos de esta política sobre el funcionamiento del Sistema de Educación Municipal (SME) en Porto Alegre. Con base en el análisis de evaluación a gran escala de las políticas en los escenarios nacionales e internacionales, el objetivo de este estudio es comprender los significados adquiridos por ellos en la práctica de gestión y pedagógica del SME. Estos significados configuran los efectos que son estudiados en esta investigación. Para este entendimiento, se buscaron elementos históricos y contextuales de la situación educativa de Porto Alegre, más allá de la contribución conceptual basado fuertemente autores como José Dias Sobrinho, Almerindo Janela Afonso y Roger Dale. Otros autores, como Benno Sander, Sandra Zakia Sousa y João Barroso, subsidian las construcciones teóricas de este estudio. El curso de la recolección de datos fue construida con los representantes de la Junta de Educación (CME), el Departamento de Educación Municipal (SMED) y directivos y docentes de varias escuelas que integran el SME. Estos datos, procedentes de documentos y entrevistas semi-estructuradas se analizan desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa - mediante el uso del software N-Vivo 10 - y cualitativo, a la luz de los elementos conceptuales establecidos como el análisis de la guía, la creación de un estudio de casos múltiples. Al final de este estudio, se puede rastrear enfoques o ajustes en los supuestos que guían la investigación, que incluyó el énfasis en los resultados, la pequeña cantidad asignada a la política (representada por la primacía de los resultados), la evaluación a gran escala que ocupa el espacio política y sistema de tutoría y configurado como un cargo a ser respondidas en un formato específico, y el hecho de los resultados buscados por el SMED constituyen un retorno a la sociedad de la labor realizada y por las escuelas (rendición de cuentas) . El último y más importante evento basado justo arriba de la principal efecto de estas circunstancias: la transformación, por el SMED, la evaluación a gran escala en la orientación de la gestión política y la práctica pedagógica en lo SME. Ya en las escuelas - a pesar de haber sido los movimientos percibidos se acercan a la realización de la labor pedagógica de los deseos del patrocinador - se percibe con más fuerza el uso de esta guía es posible, de la aplicación de las calificaciones, o usos demasiado efímeros o resultados fragmentados en la enseñanza y la planificación de la gestión escolar, a diferencia de lo que aparece en la justificación de la adopción de esta política y sus instrumentos.

Palabras-clave: Evaluación. Evaluación a gran escala. Sistema de Educación Municipal de Porto Alegre.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

ABSTRACT

This is a thesis on the national policy of large-scale evaluation and the effects of this policy on the operation of Municipal Education System (SME) of Porto Alegre. Based on the analysis of the policies of large-scale evaluation in the international and national scenarios, the objective of this study is to understand the meanings acquired in the management and pedagogical school practice. These meanings configure the effects that are studied in this research. For this understanding, we sought historical and contextual elements of the educational scenario of Porto Alegre, besides the strong conceptual contribution based on authors like José Dias Sobrinho, Almerindo Janela Afonso and Roger Dale. Other authors, such as Benno Sander, Sandra Zákia Sousa and João Barroso subsidize the theoretical basis of this study. Data collection was conducted with representatives of Municipal Council of Education (CME) of Municipal Department of Education (SME) and managers and teachers from a couple of schools that integrates the SME. The data obtained in documents and semi-structured interviews were analyzed in a qualitative and quantitative perspective through N-Vivo 10 software and in a qualitative way in the light of the conceptual elements established as guiding of the analysis, characterizing a multiple case study. At the end of this study, we can trace approaches or adjustments on the assumptions that guided the research, namely: the emphasis on the results, the little importance allocated to the political (represented by the primacy of results), the large-scale evaluation occupying the space of political and pedagogical guidance of the system and configured as a charge to be answered in a specific format, besides the fact of the results sought by SME constitute a return to the society of the work done in the schools and by the schools (accountability). The last and most significant hypothesis is based on the main effect of such circumstances: the transformation of SME, the large-scale evaluation in management guiding policy and pedagogical practice in the SME. Concerning to the schools, despite it was perceived movements that approach the conduction of pedagogical work on the wishes of the sponsor, it can be observed more strongly the use of this guide in casual way, about the application of ratings, or very ephemeral or fragmented uses of the results in teaching work and school management planning, differently from what is stated in the justification for the adoption of this policy and its instruments.

Keywords: evaluation, large-scale evaluation, Municipal Education System of Porto Alegre.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

SUMÁRIO

1. UM ESTUDO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA 11
2. A TRAJETÓRIA DA GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM PORTO ALEGRE (2005-2013) 16
3. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCURSOS TEÓRICOS, CONCEITUAIS E DE PRODUÇÃO 31
3.1 AVALIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO 31
3.2 RECONTEXTUALIZAÇÃO 33
3.3 GLOBALIZAÇÃO 36
3.4 REFORMA POLÍTICA 40
3.5 REGULAÇÃO 41
3.6 QUALIDADE 48
3.7. HISTÓRICO E CENÁRIOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA 555
3.8 O ESTADO DA ARTE DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA 644
4. ESTRATÉGIA DE ANÁLISE 777
4.1 OS GRUPOS DE PESQUISA 833
4.1.1 Conselho Municipal de Educação 844
4.1.2 Secretaria Municipal de Educação 855
4.1.3. Escolas 866
4.1.4 Professores 899
4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL 90
4.2.1 Documentos do Conselho Municipal de Educação 90
4.2.2- Documentos da Secretaria Municipal de Educação 911
4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 977
4.3.1 Códigos 1033
4.3.2. Palavras 1221
5. AS ANÁLISES: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS E AS SUAS COMPREENSÕES 1377
6. CONCLUSÕES: OS EFEITOS PERCEBIDOS 1533
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 1600
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS 1667
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 16869
ANEXO B 1700

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização Administrativa da SMED – Porto Alegre/RS.....21

Quadro 2 – Conhecimento Recontextualizado 35

Quadro 3 - Cronologia da avaliação externa no Brasil até 2005.....60

Quadro 4 - Características da Prova Brasil e do SAEB.....61

Quadro 5 - Comparação das diferentes fases do estado-avaliador.....62

Quadro 6 - Teses e dissertações a partir do levantamento de Bauer (2012).....69

Quadro 7 – Produções Rede/Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre.....73

Quadro 8 - Mapa do IDEB – desempenho das escolas pesquisadas (resultado alcançado/meta).....88

Quadro 9 - Mapa do IDEB – desempenho geral de Porto Alegre (resultado alcançado/meta).....89

Quadro 10 - Resumo das codificações.....103

Quadro 10.1 - Resumo das codificações.....106

Quadro 10.2 - Resumo das codificações.....106

Quadro 10.3 - Resumo das codificações.....109

Quadro 10.4 - Resumo das codificações.....111

Quadro 10.5 - Resumo das codificações.....115

Quadro 10.6 - Resumo das codificações.....116

Quadro 10.7 - Resumo das codificações.....115

Quadro 10.8 - Resumo das codificações.....118

Quadro 10.9 - Resumo das codificações.....120

Quadro 10.10 - Resumo das codificações.....122

Quadro 10.11 - Resumo das codificações.....123

Quadro 10.12 - Resumo das codificações.....124

Quadro 11 - Palavra: avaliação.....125

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Quadro 11.1 - Palavra: escola.....125

Quadro 11.2 - Palavra: professor.....125

Quadro 11.3 - Palavra: aluno.....125

Quadro 11.4 - Palavra: prova.....125

Quadro 11.5 - Palavra: processo.....125

Quadro 11.6 - Palavra: conhecimento.....126

Quadro 11.7 - Palavra: educação.....126

Quadro 11.8 - Palavra: aprendizagem.....126

Quadro 11.9 - Palavra: resultado (s).....126

Quadro 11.10 - Palavra: pedagógico (s).....126

Quadro 11.11 - Palavra: índice (s).....126

Quadro 11.12 – Palavra: comunidade.....126

Quadro 11.13 - Palavra: gestão.....127

Quadro 12 – Cruzamento entre os Grupos: CME/SMED.....128

Quadro 12.1 – Cruzamento entre os Grupos: Gestão da escola/CME.....128

Quadro 12.2 – Cruzamento entre os Grupos: Gestão da escola/professores.....129

Quadro 12.3 – Cruzamento entre os Grupos: Gestão da escola/SMED.....129

Quadro 12.4 – Cruzamento entre os Grupos: Professores/CME.....129

Quadro 12.5 – Cruzamento entre os Grupos: Professores/SMED.....130

Quadro 13 - Frequência de palavras - Grupo professores geral (gestão da escola e professores em sala de aula).....132

Quadro 13.1 - Frequência de palavras - Grupo professores (sala de aula).....133

Quadro 13.2 - Frequência de palavras - Grupo gestão da escola.....134

Quadro 13.3 - Frequência de palavras - Grupo SMED.....135

Quadro 13.4 - Frequência de palavras – Grupo CME.....136

Quadro 13.5 - Frequência de palavras – Geral.....137

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

1. UM ESTUDO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Este é um estudo sobre políticas de avaliação educacional que focaliza como foram instituídos os dispositivos da avaliação em larga escala da educação básica no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (SME) e os efeitos observados na gestão e na prática pedagógica. Tais dispositivos são principalmente advindos dos mecanismos utilizados pelo Governo Federal e, de alguma forma, dos processos internacionais de avaliação em larga escala, mas interessam aqui no modo como foram apropriados no âmbito local, ou seja, como foram institucionalizados e passaram a fazer parte das manifestações, da organização (eventos, discursos e proposições curriculares aplicadas nas escolas) e dos documentos oficiais elaborados pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e pela Secretaria Municipal da Educação (SMED), assim como se mostraram nas práticas de gestão e de sala de aula das escolas municipais de Porto Alegre.

As bases para a compreensão da avaliação em larga escala foram buscadas em razões políticas e econômicas, localizando assim o contexto brasileiro dentro de conceitos e cenários internacionais mais alargados. Tal preocupação permitiu que a política de avaliação pudesse ser percebida não somente como uma política educacional nacional, mas como uma construção vinculada à inserção do Brasil no processo mais amplo de globalização.

Pari passu a esta análise – e como forma de aprimorá-la - buscou-se igualmente compreender a criação de modelos e de mecanismos locais de apropriação da avaliação em larga escala, nas escolas da rede municipal da cidade de Porto Alegre, analisando esta apropriação dentro dos limites, das responsabilidades e das atuações das instituições a que estão vinculados os entrevistados. A localização desta análise em um cenário específico exigiu redimensionar os elementos do fenômeno mais amplo no funcionamento e lógicas mais restritos. Para efetivar esta proposição, buscou-se também elementos sociológicos capazes de apontar chaves explicativas das relações interescolares (intrassistêmicas) e intraescolares, abrangendo os docentes que ali atuam em espaços de gestão e em sala de aula. No âmbito destas relações interescolares, além do órgão central de administração, a Secretaria Municipal de Educação, também foi o eleito o Conselho Municipal de Educação (CME) como uma instância fundamental

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

para verificação de posicionamentos assumidos neste campo da avaliação externa. Os dados advindos da análise documental e das entrevistas semiestruturadas foram analisados por uma perspectiva quali-quantitativa (por meio de software específico) e qualitativa, caracterizando a presente pesquisa como um estudo de casos múltiplos.

O percurso entre os elementos mais amplos de análise das políticas de avaliação e os que podem ser observados na escola exige, por sua vez, transitar pelas esferas internacional, nacional e local da efetivação e da compreensão desta política. A fim de garantir suporte e consistência teórica a este trabalho, foi escolhido um conjunto teórico-conceitual que aparece ao longo desta pesquisa e se integra na análise dos cenários aqui propostos, em suas diferentes esferas de abrangência, sob a interferência de diversos contextos e condicionantes.

O que se pretende, ao final deste estudo, é demonstrar de que forma a política de avaliação em larga escala passa por variadas interpretações e/ou reconfigurações até chegar a um formato que pode ser, a partir da análise proposta, percebido como o existente, que se aproxima ou não da proposta inicial, evidenciando seguimento aos padrões estabelecidos, resistências, mudanças e alternativas. Trata-se, pois, de verificar como as construções políticas mais ou menos viáveis se efetivam nas práticas escolares e docentes cotidianas.

Partindo da questão “como a avaliação em larga escala acontece no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (SME) e que significados – entendendo aqui estes significados como efeitos que podem ser percebidos no trabalho realizado - adquiriu no trabalho educacional desenvolvido?”, o objetivo é verificar de que forma a política nacional de avaliação repercute nos órgãos centrais do SME (especificamente no que diz respeito à Secretaria Municipal de Educação – SMED – e ao Conselho Municipal de Educação - CME) e em uma amostra de escolas da rede municipal (em nível de gestão de escola e de práticas de sala de aula).

A trajetória deste estudo tem origem na análise das políticas de avaliação em larga escala no contexto internacional, passa pela releitura de como se configuraram no Brasil e visa alcançar como a avaliação externa foi apropriada pelos gestores da mantenedora das escolas municipais de Porto Alegre (a SMED), pelo órgão de controle social da área (o CME) e pelas próprias unidades escolares (no âmbito pedagógico e da gestão). Importa aqui considerar que o presente trabalho apresenta uma distinção formal entre prática de gestão e prática pedagógica, para fins de

organização entre os grupos pesquisados e de análise das manifestações a partir das apropriações institucionais de cada grupo. A compreensão da perspectiva pedagógica que deve orientar todo o trabalho educacional extrapola a organização formal presente neste trabalho.

Vinculados à questão central deste trabalho, outros questionamentos também são percebidos como importantes. Estes questionamentos funcionam como "questões auxiliares" que, neste trabalho, se mostrarão sempre ligadas à pergunta central da pesquisa e, portanto, serão trabalhados nas dimensões que dela se aproximam. Tais questionamentos referem-se a como os resultados da avaliação em larga escala são ou podem ser utilizados nos encaminhamentos dados aos processos educacionais e escolares, ao impacto das ações da gestão e das escolas nos resultados das avaliações de larga escala e na melhoria do trabalho escolar realizado e à influência que o contexto de atuação dos professores, dos alunos e das famílias possui no resultado do trabalho.

A justificativa deste estudo reside tanto na atualidade do tema da avaliação em larga escala quanto no interesse que desperta a aproximação deste formato de avaliação no sistema municipal de educação de Porto Alegre, reconhecido pelas proposições inovadoras que caracterizaram quase duas décadas do seu funcionamento. Ao longo deste trabalho, estas características e contextualizações serão mais detalhadamente retomadas, reforçando estes elementos.

Quanto às hipóteses desta pesquisa, elas igualmente terão maior destaque na sequência. Cabe, no entanto, fazer uma localização inicial da leitura nos aspectos concernentes às vinculações da trajetória da avaliação em larga escala no recorte e no tempo aqui estudados. A vinculação aos resultados finais da avaliação em larga escala, o seu formato específico que dificulta outras demonstrações destes resultados, o esvaziamento do político promovido pela premissa de desempenhos finalísticos e a condução político-pedagógica estabelecida pelas cobranças realizadas com os instrumentos avaliativos constituem o conjunto das hipóteses traçadas para esta investigação. Importa salientar que este conjunto refere-se a dois aspectos: à maneira como os órgãos centrais do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (CME e SMED) posicionaram-se frente às demandas de avaliação em larga escala nas gestões 2005-2008 (primeira gestão posterior à experiência da Escola Cidadã) e 2009-2013, notadamente as mais voltadas à preocupação com as políticas avaliativas

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

e como estas posições foram repassadas às escolas que integram o sistema; e à forma como as escolas analisadas construíram sua resposta às demandas da direção da rede escolar, nos aspectos pedagógicos e de gestão.

O texto que se desenvolve nas páginas a seguir tem uma estrutura teórica e metodológica que explicita os percursos feitos nesta pesquisa. O capítulo 2 retoma a trajetória da gestão municipal da educação em Porto Alegre no período estudado. Sem descuidar de aspectos anteriores que são constituintes do SME, o capítulo traça um apanhado das principais escolhas feitas pela gestão nos períodos compreendidos entre 2005 a 2013, buscando evidenciar as características políticas e pedagógicas trazidas neste conjunto de intencionalidades e de intervenções concretas.

O terceiro capítulo aborda os percursos teóricos, conceituais e de produção da avaliação em larga escala. O objetivo foi concentrar, nestas páginas, um apanhado da base teórico-conceitual desta pesquisa, vinculando-a a várias informações e estudos acerca de uma parcela da produção bibliográfica sobre a avaliação em larga escala. Esta escolha visou condensar este aporte em um único capítulo, de forma que ele possa ser inteiramente resgatado na parte analítica desta tese, realizada no capítulo seguinte.

O capítulo 4 aborda as hipóteses e as estratégias de análise. Trata-se do capítulo mais denso deste estudo, pois apresenta e constitui a análise. Ali, são explicitadas as hipóteses que nortearam este estudo, ao mesmo tempo em que são explicados os caminhos metodológicos que auxiliaram na organização do corpus conceitual e da perspectiva analítica. Neste capítulo também são apresentados as escolas e os grupos pesquisados, os documentos e as entrevistas analisados e o software utilizado na pesquisa. Constam também os elementos que caracterizam este trabalho como um estudo de casos múltiplos, com percursos quantitativos e qualitativos.

Neste capítulo, ainda, são realizados os principais esforços analíticos desta pesquisa. Os dados coletados, submetidos à ferramenta de pesquisa e ao suporte teórico e conceitual, são depurados em busca da significação que assumem frente ao cenário da avaliação em larga escala e nos encaminhamentos feitos pela gestão e pela prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre.

O capítulo 5, por sua vez, resgata as análises já realizadas no capítulo anterior a partir do aporte conceitual. Retoma a centralidade analítica da pesquisa e aproxima

os relatórios apresentados aos elementos conceituais que sustentam o estudo, cotejando os elementos advindos dos dados coletados às análises possibilitadas pela construção conceitual. Ao final, aproxima estas análises às hipóteses e à questão central da pesquisa, encaminhando as percepções finais que são sistematizadas no capítulo seguinte.

O capítulo 6 apresenta o conjunto de efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do SME, concluindo pela apropriação impositiva da política por parte da SMED, com a aproximação a modelos externos de avaliação e ênfase nos resultados. No que tange às escolas, a maneira eventual como as diretrizes da avaliação em larga escala são seguidas não só se evidencia como efeito como também se vincula uma série de outras atuações frente à demanda. Com relação ao CME, da mesma forma como nos outros grupos, a avaliação em larga escala é percebida como um recurso estruturante , percebido em suas limitações e potencialidades. Por fim, são apresentadas proposições para a continuidade do estudo, vinculado-o a compromissos da pesquisa com o avanço na compreensão da temática da avaliação e com o aprimoramento da sua apropriação enquanto política e prática nos aspectos pedagógicos e de gestão.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

2. A TRAJETÓRIA DA GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM PORTO ALEGRE (2005-2013)

Já em um primeiro momento, cabe a distinção entre os termos “avaliação externa” e “avaliação em larga escala” e a consequente justificativa da opção pela junção entre as duas terminologias nesta pesquisa: avaliação externa em larga escala. Ao longo do trabalho, o termo mais comumente utilizado será “avaliação em larga escala”. Utilizando-nos do esclarecimento feito por Werle (2010), entendemos que a noção de avaliação externa, stricto sensu, é a avaliação feita de uma instituição, que fica ao encargo de um setor governamental, de uma instituição especializada ou contratada para verificar um conjunto de determinações feitas a um setor ou a uma parte da instituição que está sendo avaliada. Já, para Werle:

> (...) avaliação em larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizável ao sistema. (WERLE, 2010, p. 22)

Além disso, há de se ter clareza sobre o foco existente neste tipo de avaliação. A avaliação externa em larga escala tem um foco definido e é sobre este campo de investigação que as conclusões poderão ser retiradas. Ou seja: “não adianta fazer perguntas para os dados decorrentes das avaliações externas em larga escala que não se relacionem com os parâmetros que foram inicialmente definidos como norteadores” (WERLE, 2010, p. 23). Não se trata, portanto, de resultados amplamente generalizáveis. Ao contrário, cada resultado precisa ser compreendido dentro do contexto do qual foi retirado.

As possibilidades trazidas pela proposta da avaliação externa em larga escala, portanto, são diretamente proporcionais ao seu desafio, pois os resultados precisam ter o seu contexto muito bem estabelecido, receber tratamento técnico e metodológico rigoroso, a fim de não perderem sua fidedignidade. No caso brasileiro, os números advindos da aplicação do SAEB em 2013 traduzem a grandeza do contexto em que está inserida a avaliação em larga escala no território nacional. Somente nos anos

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

iniciais do ensino fundamental, quase 16 milhões de alunos foram avaliados, sendo 13 milhões de escolas públicas[1]. É deste cenário, cabe ressaltar, que se pretende não somente a medição dos resultados, mas também evidenciar parâmetros que visam "à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino." (FREITAS, 2007, p. 1). Justamente aí reside uma das perguntas centrais, que segue sendo feita por diversos estudiosos, no que diz respeito às políticas de avaliação: como observar especificidades em um contexto tão amplo, tão diverso e complexo, a fim de dar conta de condições próprias das escolas e das comunidades que estão no âmbito da gestão de cada sistema e/ou cada rede?

Para além das importantes distinções técnicas no que concerne à avaliação, o princípio condutor de toda a pesquisa e análise aqui desenvolvidas está vinculado à compreensão da avaliação como uma construção política. Tal acepção nos vincula a compromissos que aceitam e utilizam os rigores metodológicos imprescindíveis para a aplicação dos instrumentos afetos à operação do sistema, porém os compreende e os utiliza à luz da multiplicidade de fatores e de relações que são típicos da atividade educacional. Sem essa compreensão, corre-se o risco de delegar à avaliação um caráter finalístico totalmente descabido, que a desvincula das especificidades dos cenários que estão sendo avaliados.

Dentro desta mesma percepção, cabe-nos explicitar que o caráter político pretendido pelo estudo que apresentamos tem a responsabilidade de trabalhar com dimensões contextuais e relacionais de maneira contínua, coletando e analisando exaustivamente os elementos vinculados a tendências, compreensões, escolhas realizadas, trajetórias percorridas, e posicionando-se criticamente diante disso.

Como nos lembra Dias Sobrinho:

> Não podemos nos esquecer que as perguntas ou as questões realmente significativas estendem campos de dúvidas e significados abertos que nos impulsionam a sobre eles trabalhar. O caráter operativo da avaliação consiste, portanto, sobretudo em sua dimensão política. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15)

Já no que se refere às justificativas do lugar da pesquisa, há que se dizer que, em primeiro lugar, o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre tem garantido,

[1] <www.inep.gov.br>. Acesso em 16 dez. 2014.

desde os primeiros anos de 2000, um olhar antes não existente às políticas de avaliação. E é justamente este o período – 2005 a 2013 – focalizado por este estudo. Observa-se, neste intervalo, que a ênfase tem recaído tanto na acentuada e propagada atenção aos resultados obtidos nos exames nacionais quanto em algumas proposições de criação de mecanismo de avaliação municipal. O Plano de Governo (2012) da administração reeleita para o mandato 2013-2016, que manteve a mesma titular da gestão anterior à frente da Secretaria Municipal de Educação, propõe o aperfeiçoamento do chamado Sistema de Gestão Escolar como complemento às ações educativas ali elencadas, por meio da criação de um mecanismo de avaliação próprio para os alunos das escolas municipais de Porto Alegre.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED), por sua vez, no segundo eixo orientador do Plano de Metas Educacionais para o Ensino Fundamental para o ano de 2010 (Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralização da Educação) propõe a "ampliação da discussão sobre a avaliação – concepção, objetivos, instrumentos e modalidades"[2].

O segundo fator, não menos importante, é o histórico desta rede de escolas públicas em termos de construção de uma política educacional emancipatória. A partir da gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) na prefeitura da cidade de Porto Alegre, em 1989, inaugurou-se um forte investimento na criação e sustentação de políticas e práticas pedagógicas com profunda acepção de democracia e participação. Já no início do primeiro governo, as então apenas 17 escolas municipais de ensino fundamental foram envolvidas em uma gestão que, desde a Secretaria Municipal de Educação, reiterava um compromisso com o compartilhamento de decisões e com a amplitude da lógica de gestão a toda a comunidade escolar. Mecanismos como eleição direta para diretores, conselhos escolares e fóruns ampliados como as constituintes escolares foram os corolários desta política. No âmbito mais estritamente pedagógico das escolas, a implantação dos ciclos de formação e todo o seu entorno voltado à expansão das possibilidades de progressão do aluno também consolidou a política democrática e emancipatória. Tudo isso marcou, com visibilidade nacional e internacional, uma contraposição muito sólida a projetos neoliberais de educação que se aproximavam com força avassaladora. O modelo que ficou conhecido como Escola

[2] <www.portoalegre.rs.gov.br/smed>. Acesso em 18 nov. 2012.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Cidadã, como demonstrou Gandin (2002), constituiu uma proposta educativa real e uma nova estratégia de política pública dissidente dos modelos vigentes. As escolas, fortalecidas por uma lógica de sistema de educação, foram compreendidas política e pedagogicamente como instituições que almejavam "no campo da gestão educacional, o rompimento e transformação do modelo hegemônico, buscando a recriação do significado democrático como regramento da cidadania ativa" (MEDEIROS, 2009, p. 19). Pedagogicamente, o compromisso da criação de condições de acesso e permanência se efetivou por meio da reestruturação curricular, da democratização da gestão, da garantia de continuidade e terminalidade dos estudos e de vivências escolares engajadas no princípio da democratização do conhecimento.

Após 16 anos de vigência da proposta pedagógica e administrativa denominada "Escola Cidadã", sucederam-se outras duas gestões na Secretaria Municipal de Educação. A primeira delas, iniciada em 2005 e que se estendeu até 2008, representava uma coligação de partidos capitaneada pelo PPS (representando um grupo que pretendia sustentar-se como algo inovador na política, amparando-se na ideia de governança ampliada) e pelo PMDB (partido que resgata constantemente o seu papel na luta pela redemocratização do país na sequência da ditadura militar que se encerrou em 1985, mas que possui elementos internos com características tradicionais e conservadoras). A segunda gestão (2009-2012) teve suas regras revistas na metade do mandato, com o prefeito saindo para concorrer à chefe do Executivo Estadual e repassando o cargo para o seu vice. Isso, no jogo político-partidário, representou a transferência do poder municipal do PMDB para o PDT, partido historicamente vinculado a causas concernentes à educação, com especial ênfase à escola de tempo integral de essência brizolista. Essa transferência não mudou o nome da titular da Secretaria Municipal de Educação, entretanto garantiu o reforço de uma proposta partidária ali existente, pois a Secretária, que já pertencia aos quadros do PDT, passa a falar abertamente em nome do partido.

O foco deste trabalho inicia justamente neste período de 2005. Para que possamos perceber a tônica presente nas construções feitas por estas gestões, optou-se por uma análise de materiais de divulgação utilizados em atividades de formação oferecidas aos docentes e das propostas pedagógicas enunciadas pela Secretaria Municipal de Educação durante estas gestões. Trata-se de relatórios e de publicações com o cunho de disseminar a culminância de trabalhos desenvolvidos ao longo de um

ano letivo ou de lançar as bases para o ano vindouro. A apropriação deste material nos auxilia a compreender, pelos registros feitos, a trajetória percorrida pela gestão da SMED desde o final da administração responsável pela instalação e efetivação da chamada "Escola Cidadã" até a última equipe administrativa aqui analisada, pertencente ao período que se inicia em janeiro de 2012, e que se vincula muito claramente à avaliação em larga escala. À coleta dos elementos documentais, seguiu-se a coleta de dados por meio de entrevistas.

Antes de partirmos aos documentos, entretanto, cabe um breve esclarecimento sobre a opção pelo uso do termo "sistema", dando atenção ao uso desta terminologia frente à de "rede municipal de educação", e posicionar algumas escolhas feitas ao longo deste texto. A própria Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, em seu site, apresenta a criação do Sistema Municipal de Ensino, por meio da Lei Municipal nº 8.198/98, como um – e o último – dos principais acontecimentos. O Sistema é ali apresentado como "integrado pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, mantidas pelo Poder Público Municipal; escolas de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; o Conselho Municipal de Educação e a Smed"[3].

O Quadro 1 ilustra a atual estrutura da SMED, ligando o Gabinete, as assessorias, os projetos e as diretorias ao funcionamento de uma estrutura maior ali denominada "Rede de Escolas", abrindo mão tanto do qualificativo de Rede Municipal de Educação quanto de Sistema Municipal de Educação. Considerando que, na construção de qualquer denominação, está colocada a compreensão existente acerca dos papeis que devem ser assumidos por cada uma das partes que integram o todo, pode-se entender que, ao optar pelo uso da terminologia "rede de ensino" ou "rede de escolas", a gestão da Secretaria faz uma opção política que aponta para uma diminuição do alcance, das competências e das responsabilidades conquistadas pelos municípios no novo ordenamento constitucional e legal da educação brasileira. Não obstante a discussão acerca do estabelecimento real de um sistema nacional de educação seguir vigorando no debate educacional brasileiro, cumpre lembrar o que observa Cury (2002) ao falar da construção constitucional que, ao privilegiar o regime de colaboração, não cria um sistema nacional de educação, mas opta pela criação de

[3] <www.portoalegre.rs.gov.br/smed>. Acessado em 01 mai. 2013.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

coerente e operante" (Ibidem, p. 3).

Para além de ênfases mais estruturantes ou operacionais, Saviani igualmente nos lembra que "o homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido" (Idem, p. 6). A reunião de todas essas ideias nos remete ao necessário entendimento de sistema como uma organização capaz de sistematizar ideias e agregar pessoas e intenções.

Desta forma, é tanto em obediência à existência de um preceito legal – mesmo que insuficiente, haja visto que fragmenta os sistemas e não trata de um arcabouço nacional - quanto pela convicção de que a noção de sistema é uma das construções necessárias para a organização educacional, que utilizaremos ao longo deste trabalho o termo sistema sobreposto ao de rede municipal de ensino. Os reflexos da inexistência da concepção de sistema educacional, inclusive, serão melhor percebidos na análise dos dados, quando as informações coletadas apontam para as limitações de uma organização que não opta por bases comuns de trabalho.

Em 30 de agosto de 2005, houve o primeiro evento de formação pós-Escola Cidadã. Sob o título "Conversações Pedagógicas na cidade que aprende - Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre", a proposta era tratar as alternativas de aprendizagem e intercâmbio de informações entre professores do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Foram selecionados 59 trabalhos de professores da rede. O conjunto abrangia desde artigos até teses de doutoramento, em uma clara estratégia de valorização do trabalho desenvolvido pelos professores. Coroando a sequência de apresentações, conferencistas de reconhecidas universidades gaúchas versaram sobre políticas públicas, tentando consagrar a ideia de "Cidade Educadora". Título, aliás, do painel final do evento.

Em março de 2006, houve nova série do evento "Conversações Pedagógicas na cidade que aprende", desta vez tendo como tema os saberes específicos. Foram promovidos encontros por assessorias, setores de escolas e áreas de conhecimento, modalidade e nível de ensino. A abertura do encontro, nos dias 02 e 03 de março, contou com um "olhar gestor" bem direcionado: somente os diretores das escolas foram convidados para a abertura com os secretários de Gestão e Acompanhamento Estratégico e da chamada Governança Solidária Local, além da titular da Secretaria Municipal de Educação.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Ainda em 2006, nos dias 29 e 30 de novembro, ocorreu o evento "Conversações Internacionais: paisagem da educação". Com uma estimativa de público de 15 mil pessoas/dia, o evento enfatizou a proposta de promover "conversas, experimentações e trocas" entre os conferencistas e as escolas. O olhar abrangente e multidisciplinar ficou evidente na escolha dos conferencistas: Marcos Villela Pereira (PUCRS); Walter Omar Kohan (Universidade Estadual do Rio de Janeiro); Peter Pál Pelbart (PUCSP); Jorge Larrosa Bondia (Universidade de Barcelona); Éric Alliez (UERJ); Daniel Lins (Universidade Federal do Ceará); Horácio Dottori (UFRGS – área da Astronomia e Astrofísica); a secretária municipal de Educação Marilú Medeiros; Juan Mosquera (PUCRS) e Eugênia Vilela (Universidade do Porto).

O evento pautou-se por um "talhe rizomático que, através de diferentes diálogos, constitua uma transversalização operada por diferentes agenciamentos: conceitos filosóficos, funções científicas e sensações estéticas, deslizando, assim, nos planos da filosofia da ciência e da arte na discussão da educação na atualidade" (SMED, 2006). Tendo como carro-chefe o programa denominado "Lugar de criança é na família e na escola", um dos 21 programas coordenados pela Prefeitura, as "ideias-força" que mobilizaram as ações na SMED no ano foram a desconstrução do racismo de Estado, a desnaturalização de padrões, o exercício da diferença e a produção de singularizações, dentro de uma lógica norteadora que se traduz no slogan "Mantendo conquistas! Construindo mudanças!" (MEDEIROS, 2006).

Em 2007, o principal evento de formação voltado aos profissionais da educação teve o nome de "Conversações Internacionais 2007: composições do pensamento educacional". Aconteceu de 10 a 13 de dezembro em um parque de expressiva extensão territorial e próximo à zona central de Porto Alegre, o que nos oferece a compreensão da dimensão e da visibilidade pretendidas para o evento - com a estimativa de atingir um público de 50 mil pessoas.

A programação destacava o fato de que, desde "que a atual gestão assumiu a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em 2005, vem promovendo sistematicamente e de modos diferenciados, espaços de conversação, não como ensinamento de técnicas, proposições dialéticas e conscientizadoras, mas como um modo de provocação ao pensamento, apostando na criação singular de cada escola" (SMED, 2007). No parque foram disponibilizados espaços de "experimentações", exposições e expressões, de forma temática e localizada nas experiências

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

apresentadas pelas escolas. Houve também dez conferências, com convidados nacionais e estrangeiros, como Jorge Ramos do Ó, da Universidade de Lisboa e grande destaque para os espaços denominados “Escola Faz”, que posteriormente assumiram o formato de seis publicações.

Em 2008, aconteceu a quarta edição do evento “Conversações Internacionais”, sob o título “Diferença e Fabulação”. Novamente visando juntar grande público, o encontro aconteceu no Cais do Porto durante três dias. Contando com 15 conferencistas nacionais e estrangeiros, a lógica de que a “escola faz” esteve fortemente presente: Escola joga e brinca, Escola faz ciência e protagonismo juvenil, Escola faz leitores, escritores e contadores de histórias, Escola faz artes e fabulações. Como conceito, é trabalhada a ideia de que o evento “tal como um encontro, busca constituir espaços de conversação para a invenção de infinitas possibilidades capazes de produzir outros saberes e práticas educativas, tomando a escola como local de exercício de pensamento. De criação”. (SMED, 2008)

Da série de eventos realizados entre 2005 e 2008, foram publicados seis volumes da série “Escola Faz” (Conexões educativas – Ensinar e aprender para além do que se vê; Uma escola para todos – uma escola para cada um; Histórias e Receitas – deliciosas lembranças no fazer pedagógico; Laboratórios de Aprendizagem – Múltiplos meios de aprendizagem; Escola faz Arte; Diversidade Étnica – dialogando com a história e a cultura negra). Outros três da série “Conversações Pedagógicas na Cidade que Aprende” (Um pouco de ar fresco – singularidades, experimentações e criações no presente; Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; Saberes Específicos), e ainda três da série “Tecendo ideias na cidade que aprende” (Reflexões teórico-práticas do fazer docente – Ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio; Produções de alunos e Produções dos professores). A edição do conjunto destes materiais aconteceu entre 2006 e 2007.

Em 2009, houve a manutenção política no Poder Executivo municipal, mas com uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação. A aula inaugural, que ocorreu no início de março, contou com o tema “Cidade escola: formação integral, educação de qualidade”. A lógica do evento foi revista: ao invés de um único local, os professores da rede foram direcionados para encontros na região de sua escola. Foram quatro seminários, desta vez contando com reconhecidos conferencistas, unicamente ligados a universidades gaúchas.

O foco da nova administração foi redimensionado, trazendo a discussão para um nível mais local e lançando as propostas de escola de educação integral e de qualidade das ações ali efetuadas, em muitos momentos sob uma perspectiva de certo isolamento, desvinculando-as das ações mais cotidianas ou históricas da escola.

Em 2010, foi priorizada uma série de três encontros com diretores de escola. Em fevereiro, o início do ano letivo foi marcado por um encontro de turno único que reuniu os quatro mil professores da rede para uma palestra cujo tema foi a psicopedagogia. Organização semelhante foi feita em 2011. Após reuniões com os diretores das escolas, os professores tiveram um turno único de formação, tendo a ética como tema. É possível assim perceber-se um redimensionamento do tempo de formação e das temáticas oferecidas aos professores da rede. Ora trabalhando regionalmente, ora abordando temáticas que chamam a atenção pelo quantitativo, a ênfase da SMED passou a residir na gestão. Tal abordagem, entretanto, deu-se de maneira focada nos diretores de escola. Equipes gestoras, professores ou outros segmentos da comunidade escolar não foram convidados para estes momentos de reflexão e planejamento.

No início do ano letivo de 2012, o foco em gestão, avaliação e resultados adquire centralidade. Em dois turnos de trabalho, os professores puderam escolher duas entre 24 palestras organizadas pela SMED. Das oito atividades que foram oferecidas em mais de uma edição, quatro foram sobre currículo, avaliação, educação integral e novas funções do professor.

O material lançado pela SMED para caracterizar a gestão 2009-2012 (SMED, 2009), cuja autoria dos textos é remetida à Diretoria Pedagógica da Secretaria, reforça os eixos: Gestão Educacional de Resultados; Inclusão – não só de deficientes, mas de todos os diferentes; Integralidade da Educação – ampliando o tempo escolar diário do aluno e implantando a Escola de Tempo Integral; Conhecimento – qualidade unida ao que se quer para o aluno da rede municipal e o papel dele na sociedade.

Como garantias da gestão democrática e da valorização do profissional, o material aponta para os seguintes compromissos: eleição dos diretores e vice – Lei nº 7365/93; repasse financeiro bimestral para as escolas; plano de carreira – Lei nº 6151/88; formações continuadas; e prêmio Professor Excelência.

Após apresentar os níveis e modalidades de ensino, este material debruça-se fortemente no capítulo “Programas, projetos e ações”. Ali são apresentados “Escola

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

de tempo integral Cidade Escola", "Escola Aberta", "Bolsa Família", "Vou à Escola", "Adote um Escritor", "Centros Musicais", "Centros de Dança", "Centros de Línguas", "Educação Ambiental", "Padrão Arquitetônico para uma Escola Sustentável", "Alimentação Escolar", "Jogos Escolares, "Inclusão Digital", "Robótica Educacional", "Alunos em Rede – mídias escolares", "Relações étnico-racionais e de Gênero e Sexualidade", "Entrelaçamentos Culturais", "PIM PIA" (Programa Primeira Infância Melhor e Porto Infância Alegre), "Fronteiras da Educação" (Diálogos com a Geração Z e Diálogos com o Professor).

O material "O conhecimento fazendo a diferença", produzido pela SMED em 2012 e traduzido para o inglês, espanhol e francês, expõe a preocupação existente com a avaliação. O reforço à temática da avaliação aparece no texto de apresentação diretamente vinculado à Gestão Educacional de Resultados:

> No intuito de promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, a gestão educacional de resultados busca aprimorar o trabalho docente e a própria gestão escolar, além de promover as avaliações, que também constituem-se num indicador de êxito do estudante. (CARPIM, 2012, p.10).

A Gestão Educacional de Resultados caracteriza-se como:

> O conjunto de ações que busca organizar, orientar e viabilizar a educação. Por gestão educacional de resultados, os autores do material entendem uma política que objetiva a instituição do planejamento de ações interligadas, que envolvam todos os segmentos presentes no processo educativo e concorram para a qualificação dos espaços e tempos escolares. (CARPIM, 2012, p. 14)

Tal proposta apresenta-se como baseada nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996) e das demais normas advindas do Conselho Municipal de Educação. Tem como programa referência o já citado "Lugar de criança é na família e na escola" e propõe-se a atuar de forma transversal a outros programas da administração municipal que se vinculam à educação.

Explicando que a gestão educacional de resultados busca "indicadores que possam avaliar o desempenho escolar de crianças, jovens e adultos, para detectar dificuldades e/ou avanços e, assim, implementar ações que preservem as conquistas e/ou permitam corrigir rumos" (CARPIM, 2012, p. 15), deseja que a "qualificação da educação e a medição de resultados sejam um estímulo, entre sujeitos envolvidos na

dinâmica educacional, para a valorização do potencial transformador do conhecimento.”(Ibidem, p. 16).

Na sequência, explica que a gestão de resultados não termina nas avaliações, sendo que o sucesso escolar é o foco e o resultado esperado de todas as ações transversais da SMED. Ali é resguardado espaço para a formação pedagógica visando à qualificação dos docentes e para a valorização do currículo comum que deve apresentar-se agregado aos chamados “currículos comunitários”, com os dois indo “para além dos limites da escola, produzindo conhecimento que efetivamente faça a diferença na vida do estudante.” (Idem, p. 16).

É importante que esta análise seja percebida à luz de aspectos mais gerais. Está se falando aqui tanto do campo do entendimento da avaliação em provas internacionais e de apropriações nacionais desta compreensão quanto dos contextos das relações entre os entes da federação brasileira neste processo. Importa ressaltar, neste âmbito, o expressivo aumento dos repasses feitos pelo Governo Federal às escolas públicas a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído em 2007, dentro da política do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Grande parte destes repasses integra o financiamento de programas específicos, como o Escola Aberta e o Mais Educação, e outra parte compõe o montante repassado diretamente às escolas pelo PDE-Escola. Este inclui valores visando a rendimentos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e aos dados de aprovação informados nos censos educacionais, cujos percentuais e ênfases de aplicação são estipulados a partir do cenário e das necessidades estabelecidos quando da participação da unidade escolar no PAR. A ênfase na compra de materiais didáticos, em novos espaços físicos, na formação dos professores ou em equipamentos para usos específicos dos alunos e professores dá-se a partir das respostas oferecidas pela escola à ferramenta oferecida pelo Ministério da Educação (MEC).

Tem-se, assim, uma lógica de investimentos nas escolas que se legitima com base em um diagnóstico e na proposição realizada pela própria comunidade escolar (implicando, inclusive, na criação de comitês e de equipes locais onde a participação plural dos diferentes segmentos escolares não só é fomentada, como também requerida). É justamente partir destas manifestações que são criados os parâmetros que estabelecem os índices e as áreas onde estes recursos serão utilizados.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

O conjunto destes programas e repasses está vinculado aos dados da escola conforme informados ao Ministério. Tal vinculação também acaba por referendar a importância das informações repassadas e dos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações. Para além de eventuais caracterizações de tal diretriz como gerencialista, há que se lembrar da possibilidade que se cria, a partir daí, do conhecimento de números e de cenários nacionais (não obstante a discussão possível acerca da sua fidedignidade) e do exercício da autonomia de gestão por parte das comunidades escolares.

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), inclusive, "o IDEB foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino)" (BRASIL, 2008, p. 1). Segundo a nota técnica do IDEB, o INEP é claro ao estabelecer as duas funções vinculadas ao índice:

> Indicadores educacionais como o Ideb são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamento de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em:
> a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência;
> b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino. (BRASIL, 2008, p. 2)

A explicação e a orientação que vêm na sequência destes objetivos, ajudam a esclarecer o papel político que pretende ser definido pelos números do IDEB. Diz ainda a nota técnica:

> As autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Assim, monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, é fundamental. Aliás, o financiador poderia estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos. (BRASIL, 2008, p.2)

Não obstante a lógica do PDE ser de liberar um aporte maior de recursos a escolas que apresentam indicadores mais frágeis, a publicização do IDEB acaba por gerar uma espécie de concorrência entre as escolas, senão pelo melhor índice, pela

capacidade gestora da aplicação mais rápida e eficiente dos recursos recebidos. Com o fortalecimento da aplicação das avaliações em larga escala, o IDEB passou a ser reconhecido como o indicador de qualidade da educação apesar de que, “como qualquer indicador, a importância do Ideb é restrita e não deve ser confundida com processos avaliativos em si.” (ARAÚJO FILHO, 2013, p. 19)

É também dentro deste cenário que se inscreve a preocupação mais recente da SMED de Porto Alegre com a esfera da gestão e dos resultados. Estas dimensões serão melhor exploradas quando nos debruçarmos, neste trabalho, sob alguns aspectos relativos à regulação da educação, mas já sinaliza uma migração “do conceito de *educação* para o conceito de *aprendizagem*” (LIMA, 2012, p. 33. Grifos do autor), no sentido de voltar-se à obtenção de resultados especificamente vinculados aos instrumentos de avaliação de larga escala.

Não obstante na sequência trabalharmos, igualmente de forma mais detida, nas hipóteses desta pesquisa, vale reforçar o contexto sobre o qual cada uma surge e que diz respeito às escolhas feitas pelas diferentes gestões que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação durante o período estudado. A primeira gestão, com um viés notadamente acadêmico, buscava valorizar o trabalho docente por meio de espaço destinado ao registro deste trabalho nos eventos e produções realizados, da mesma forma que buscava legitimar a condução pedagógica da Secretaria por meio de um viés teórico e de um respaldo de meios acadêmicos locais e externos. No que isso efetivamente influenciou o trabalho pedagógico realizado pelas escolas é algo que merece ser analisado, para que outros elementos de verificação e de comparação entre as diferentes gestões possam ser conhecidos.

Já a segunda gestão, cuja liderança se repetiu durante dois mandatos consecutivos, garante uma ênfase muito clara nos resultados obtidos tanto pelos gestores das escolas – com nítido foco nos diretores de escola e não na equipe gestora ou no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, como antes era feito.

Cabe verificar, na sequência desta pesquisa, a contribuição deste foco - que pode ser entendido como mais individualizado (tanto dos diretores frente à escola, quanto dos professores em sala de aula) - para o trabalho desenvolvido pelas instituições escolares e o que isso também representou como posturas assumidas frente às avaliações em larga escala.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Na compreensão da dinâmica diferenciada das gestões da SMED, o trabalho desenvolvido por Santos (2012) nos traz pistas interessantes que, oportunamente, serão melhor desdobradas neste estudo, quando da apropriação do campo teórico que dá sustentação ao trabalho.

Em sua pesquisa, a autora utiliza-se da ideia de recontextualização para olhar as mudanças curriculares por que passaram as escolas de Porto Alegre no período posterior à última gestão do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura da cidade (2004). Neste trabalho, as análises de Santos tanto vinculam-se à ideia da fragilidade da noção de sistema aqui referenciada, reforçando o fato de que tanto o "currículo no vazio" da primeira gestão (2005-2008), quanto as tentativas de centralidade curricular trazidas pela Secretaria nas gestões pós-2008 evidenciam buscas de novas identidades e de novas racionalidades no funcionamento das escolas municipais.

Estas tentativas mostram-se frágeis e redundam no que a autora caracteriza, utilizando a noção de Bernstein (1996), como contextualizações (reativas, passivas e híbridas) feita pelas escolas, cada uma delas se posicionando de maneira diferente com relação aos difusos princípios estabelecidos.

> Com base na pesquisa realizada, é possível afirmar, que as escolas, e a própria Secretaria, encontram muitas dúvidas a respeito de como organizar os currículos escolares. Há um grande temor, de algumas partes, de receberem a acusação de serem tradicionais, ao optarem por um currículo com disciplinas e conteúdos pré-determinados e desconectados da vida concreta dos sujeitos, que não colaboram para a sua inserção e transformação social. Por outro lado, também não se sabe ao certo como fazer para trazer a cultura e a história das comunidades para compor o currículo, sem que isso pareça uma menção episódica, ou que possa se traduzir em limites para a vida concreta dos estudantes, na medida em que se pode correr o risco de dificultar-lhes o acesso a determinados conhecimentos e códigos, cruciais para que possam avançar no sistema escolar. (SANTOS, 2012, p. 59-60)

Tal histórico justifica a escolha feita nesta pesquisa por Porto Alegre onde, depois de um cenário que pretendia, precipuamente, a transformação política e pedagógica, observa-se uma trajetória que redunda em um formato que em muito corresponde, ao menos por parte dos ditames da mantenedora, aos padrões de desempenho ligados à avaliação em larga escala. O desafio deste estudo é justamente caracterizar como estas diretrizes foram estabelecidas, seguidas (ou não) e compreendidas no que tange ao CME, à SMED e às escolas.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

3. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCURSOS TEÓRICOS, CONCEITUAIS E DE PRODUÇÃO

As bases teóricas de sustentação aos conceitos que balizam a análise realizada nesta pesquisa foram buscadas em diferentes autores, justamente pela necessidade de múltiplos olhares a possibilitar o avanço no entendimento do campo da avaliação em larga escala. Para que se possa compreender a avaliação sob uma perspectiva macro analítica, que reconheça as estruturas sócio histórica e político-econômica como condicionantes das relações estabelecidas nas esferas institucionais, é que se propõe a mediação dos conceitos de globalização, reforma política, regulação e qualidade.

Interessa, pois, buscar este entendimento - o que significa estudar as avaliações em larga escala sob uma ótica política que, vinculada ao econômico, gera construções institucionais para resguardar o seu lugar enquanto proposição e que se revela no pedagógico para garantir sua operacionalidade. Interessa, sim, estudar a avaliação externa como um recurso estruturante da política educacional, em um cenário onde os conceitos selecionados adquirem especial relevância. Antes da abordagem de cada um dos conceitos selecionados, duas proposições teóricas mais ampliadas são apresentadas, de forma a garantir maior consolidação ao uso que será feito dos conceitos na parte analítica deste trabalho: a ideia de avaliação como construção, fortemente baseada nas ponderações de Dias Sobrinho e algumas premissas da noção de recontextualização proposta por Basil Bernstein.

3.1 AVALIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO

As palavras de Dias Sobrinho (2008), ao vincularem a avaliação a implicações e não a explicações, em muito nos auxiliam a posicionar este trabalho no espectro político da avaliação e da própria educação. Isso sinaliza a complexidade da avaliação, hoje entendida por muitos como uma política própria e cuja funcionalidade pode acontecer desarticulada de outras instâncias vinculadas à política educativa.

Neste trabalho, cabe esclarecer, nos referimos a políticas de avaliação como uma forma de abarcar a multiplicidade de compreensões e de operações que tem se ligado à preocupação com as funcionalidades do sistema educacional. Tal opção, entretanto, não abre mão de seguir compreendendo a avaliação enquanto uma das

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

partes do processo educacional, este sim, com todas as suas etapas, capaz de engendrar políticas utilizando-se de informações e de sinalizações trazidas por elas.

De acordo com Dias Sobrinho:

> A avalição é um processo complexo, nem tanto pelas dificuldades instrumentais ou pelos tecnocratismos, nem tanto pela obtenção de respostas claras e pretensamente definitivas, mas sobretudo pelo valor das questões levantadas no debate público, ou seja, pelo impacto das perguntas que o processo deve suscitar, discutir e avaliar. (DIAS SOBRINHO,1996, p. 15)

As perguntas, portanto, assumem um caráter estratégico no plano da avaliação. Se, na construção metodológica dos instrumentos, a sua importância reside na obtenção legítima, fidedigna e ética dos dados que estarão sendo coletados, na construção teórica e política, as perguntas precisam refletir suficientemente as inquietações contextuais e relacionais contempladas no instrumento da avaliação e funcionar como ponto de partida - a partir das informações coletadas - para as construções que poderão ser engendradas como política pública com os resultados advindos da avaliação.

> Trata-se, portanto, de um balanço complexo, em que intervêm os recursos da análise mas também os valores pedagógicos e educativos, o sentido proativo, o envolvimento democrático da comunidade na forma de agentes sociais com funções públicas, a globalidade do objeto como princípio heurístico e a busca em conjunto, através de negociações, das transformações qualitativas desejadas. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 18)

A centralidade assumida pela temática da avaliação, não obstante vincular-se à novidade alguma em termos educacionais mais gerais, torna-se atual na medida em que traz consigo uma forte ênfase na quantificação e na mensuração, tendo sido introduzida, pelo Estado, como um estilo de gestão do sistema educativo. O tecnicismo que vem a reboque disso esvazia a discussão que é necessária em torno do tema. Os métodos não percebem os contextos e as diversidades existentes nos cenários em que os instrumentos estão sendo aplicados e os dados não traduzem as reais condições de suas existências, ou por limitações do método ou por limitações de compreensão dos pesquisadores envolvidos no processo.

Os “esquemas conceituais de coerência” da avaliação referidos por Dias Sobrinho (1996) operam, neste sentido, “como instrumentos quase científicos, quase técnicos, sempre sociais e éticos de consolidação e de denegação de valores” (DIAS

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

SOBRINHO, 1996, p. 16). A ideia que mais fortemente se percebe como norteadora das avaliações hoje diz respeito às mudanças que se deseja implementar. Interessante observar que estas mudanças, localizadas no campo da necessidade de reestruturação do Estado, servem tanto para mostrar os resultados insuficientes da escola pública quanto para relocalizar esta mesma escola pública na arena de uma suposta qualidade, posto que incentiva disputas por melhores desempenhos como a forma de superação de uma situação indesejável. O foco único nesta competição restringe a produção educacional e escolar a quantidades, volumes e pontuação, "não levando em conta sua diversidade, a identidade que torna única a cada uma delas, as condições específicas e a história que constroem distintas relações de produção e compromissos sociais." (Ibidem, p.17).

O contrário disso tem de ser uma avaliação capaz de "refletir sobre os sentidos e os valores do cumprimento do mandato social da educação" (Idem, 2008, p. 198), posto que é este mandato que segue vigorando na esfera social e política, interferindo institucionalmente na condução de um país e pessoalmente na vida mesmo de todas pessoas, garantindo as condições para a formação humana e intelectual pretendida por uma nação. É no bojo desta discussão que os conceitos apresentados nos tópicos a seguir assumem especial relevância.

3.2 RECONTEXTUALIZAÇÃO

Na tentativa de perceber a temática da avaliação dentro da apropriação política apresentada, a noção de recontextualização, construída por Basil Bernstein, já rapidamente referida em seção anterior (referindo-a à própria identidade da SMED nas duas gestões que aqui estão sendo estudadas de forma específica), parece-nos pertinente. A possibilidade de compreensão tanto no nível macro da análise das políticas educacionais quanto no micro (da produção de texto à sala de aula) que a ideia da recontextualização nos oferece é, desde logo, fundamental. É esta noção que vai permitir que enveredemos mais profundamente pelo percurso entre a construção da política e a sua aplicação escolar tanto na esfera da gestão da unidade escolar quanto na aplicação pedagógica já que, segundo Bernstein, existem dois campos de ocorrência da recontextualização: o oficial e o pedagógico. A construção de Bernstein acerca da noção de recontextualização contempla, para além da ideia de modificações que vão se operando nos discursos em diferentes campos e em

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

diferentes contextos, a interferência de forças de controle. Tal concepção se aproxima das outras construções conceituais feitas nesta pesquisa, na busca da criação de compreensões mais ampliadas sobre os entendimentos e os processos da avaliação.

> Ambos [os discursos] são influenciados pelos campos da economia e do controlo simbólico e a sua principal atividade é a definição do que e do como do discurso pedagógico. Quando os discursos pedagógicos produzidos ao nível dos campos de recontextualização oficial e pedagógica são inseridos no nível de transmissão, eles podem sofrer ainda um processo de recontextualização, que depende do contexto específico de cada escola e da prática pedagógica de cada professor. (MORAIS; NEVES, 2007, p. 14)

A recontextualização do discurso insere-se na teoria do dispositivo pedagógico, criada justamente para analisar o processo em que determinado campo do conhecimento "pedagogiza-se", transformando-se em elemento integrante do currículo escolar.

Como nos lembram Mainardes e Stremel:

> (...)o discurso pedagógico é um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto de origem e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo, o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado). Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais." (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13)

O acerto da utilização desta acepção no escopo deste estudo adquire ainda mais força quando nos aproximamos do modelo de desempenho e do modelo de competência, igualmente utilizados por Bernstein. O modelo de competência tem uma dimensão emancipatória e ativa, posto que se refere à capacidade do sujeito de aprender, capacidade esta que não pode ser regulada externamente. Já o modelo de desempenho vincula-se à capacidade de uma produção final considerada satisfatória segundo as normas impostas pelo modelo vigente.

Para o autor, o modelo de competência (considerado por sua contraposição ao positivismo, mas ainda assim desvinculado das preocupações com a educação) tem perdido lugar para o de desempenho desde os anos de 1960. Tal prevalência ocorre, no âmbito do conhecimento formal, justamente pelo advento de políticas avaliativas do campo do discurso oficial que se operacionalizam no campo do discurso pedagógico e que estão fortemente vinculadas a padrões de produção vinculados ao

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

campo econômico. Na aproximação a esta esfera, o campo recontextualizador pedagógico perde um tanto de sua autonomia frente ao campo oficial. Este cenário supõe a migração de um campo sociológico caracterizado por uma "democracia inerente de procedimentos, uma criatividade inerente e uma autorregularão virtuosa e inerente" (BERNSTEIN, 2003, p. 79), para outro, caracterizado por relações de disputa que se colocam como "normais em todos os níveis da educação oficial" (Ibidem, p. 89).

O quadro abaixo sintetiza as características dos modelos propostos por Bernstein:

Quadro 2 – Conhecimento Recontextualizado

CONHECIMENTO RECONTEXTUALIZADO		
	MODELOS DE COMPETÊNCIA	MODELOS DE DESEMPENHO
1. categorias espaço/tempo/discurso	fracamente classificado	fortemente classificado
2. orientação da avaliação	presenças	ausências
3. controle	implícito	explícito
4. texto pedagógico	adquirente	desempenho
5. autonomia	elevada	baixa/elevada
6. economia	custo elevado	baixo custo

Fonte: BERNSTEIN, Brasil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 120, p. 75-110, nov/2003, p. 81.

A ideia de recontextualizar o sistema municipal de educação de Porto Alegre adquire sentido na medida em que analisamos o histórico deste sistema, as modificações pelas quais ele vem passando e de que forma estas modificações se filiam a ordenamentos internacionais e nacionais sobre a temática da avaliação. É importante salientar, entretanto, que o desenho desta recontextualização não se vincula a um modelo que pretende ser estendido a todas as escolas que integram o SME como uma forma única de compreender como as respostas tem sido dadas às demandas da avaliação em larga escala.

A busca por diferentes grupos a serem pesquisados (da SMED, do CME e das escolas – gestão e professores), por diferentes escolas vinculadas a contextos específicos de existência e de atuação, reforça a preocupação deste estudo em utilizar a noção da recontextualização como a construção de posicionamentos próprios e possíveis diante de determinadas diretrizes e condições de funcionamento e de posicionamento. Ao se buscar, neste trabalho, como o SME de Porto Alegre

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

recontextualizou-se em suas características administrativas e pedagógicas frente às mudanças políticas experimentadas na cidade e frente às demandas da avaliação em larga escala, pretende-se igualmente perceber como determinadas escolas e determinadas instituições e segmentos construíram esta recontextualização, posicionando-se de diferentes formas frente à avaliação, da mesma forma compreendida como construção social.

3.3 GLOBALIZAÇÃO

Em termos conceituais, é fundamental que tratemos a globalização como um conjunto de possibilidades que não se descolam em momento algum dos riscos que lhes são imanentes. A subjugação a construções externas, de acomodação frente a modelos herdados e de perda da identidade local frente a um encantamento que é cultural e economicamente produzido, são exemplos destas armadilhas. Sander (2005) é taxativo ao afirmar que:

> Embora se argumente que a globalização oferece oportunidades e riscos para todos – países, organizações e pessoas -, os fatos demonstram que ela oferece mais oportunidades para os que estabelecem as regras do jogo internacional do que para os seguidores e, consequentemente, mais riscos para estes do que para aqueles. Implanta-se, assim, uma crescente iniquidade na distribuição dos resultados da atual fase do processo de globalização. Concentra-se a renda e aumenta a exclusão social. (SANDER, 2005, p. 20-21).

Tal compreensão, ao mesmo tempo em que impõe a necessidade de um conjunto de reflexões para que nos posicionemos ativamente frente à temática da avaliação em larga escala, igualmente reforça que não se pode reduzir as políticas avaliativas à expressão dos resultados finais do que foi objetivamente avaliado. Se resultados insatisfatórios devem ser rechaçados no campo educacional, há sempre que se ter clareza, entretanto, sobre o que está sendo rechaçado. Quando a compreensão reside somente em um conjunto de incapacidades - do aluno em aprender, do professor em ensinar, da estrutura escolar em funcionar, da administração pública em regular e gerir – tais problemas normalmente aparecem como indissociáveis da má-condução da educação pública, pois é dali que os resultados negativos serão os mais notados. A estes problemas, correspondem receitas de diminuição ou de aumento dos recursos destinados à educação e

concentração de investimentos em escolas de bons resultados, construindo a possibilidade de uma suposta livre escolha que reforça as desigualdades já existentes e privatiza oportunidades para alguns grupos em detrimento da permanência da situação para muitos. A compreensão da inépcia do que é público, que incita e legitima tais iniciativas, sempre esteve associada a movimentos políticos e econômicos de racionalização da ação do Estado e de franqueamento de espaços públicos à lógica privada.

No texto Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada (2013), Afonso traça momentos diferenciados para a inserção dos países na lógica avaliativa. A hipótese principal utilizada pelo autor trata da vinculação às propostas de avaliação como uma possibilidade de ingresso em um modelo de modernização, capaz de equiparar as experiências locais aos considerados grandes países da Europa e aos Estados Unidos. Mesmo dentro desta compreensão, Afonso chama a atenção para as especificidades locais que acompanham e ditam os formatos destas apropriações. Ele ressalta que essa transferência

> "(...) nunca ocorre, na minha perspectiva, nem de forma sincrônica nem de forma mimética, justamente pelo fato de os diferentes países estarem em diferentes lugares do sistema mundial, e terem especificidades sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas e educacionais que implicam, na maioria das vezes, processos de recontextualização ou mesmo de resistência por parte dos Estados nacionais." (AFONSO, 2013, p. 273)

Esta construção de Afonso reforça a convergência existente entre o conceito de globalização e entre a noção de recontextualização, garantindo inclusive uma nova dimensão à ideia de Bernstein. Afonso posiciona a recontextualização em cenários mais ampliados - internacional e nacionais - o que acaba por reforçar a relevância do conceito e a sua legitimidade de utilização em diferentes contextos de interpretação. Isso sem abrir mão, em momento algum, da compreensão sobre a força da agenda globalizante voltada à educação. Tal agenda impõe "uma inescrupulosamente obsessiva prioridade ao processo de acumulação" (Ibidem, p. 279) e, ao dar ênfase à centralidade do capitalismo, "entende o global como o conjunto de forças econômicas que operam no nível supranacional e transnacional" (Idem, p. 279) com vista à imposição das prioridades de alguns países sobre outros.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Como reforça Dale (2004, p. 425), “a globalização, na medida em que pode afectar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afectado e como é que esse efeito acontece.” É nesta lógica que estão inseridas as avaliações, como instrumentos de ingresso a um suposto novo modelo de gestão da educação: trazem consigo tanto uma proposição reformadora quanto impõem regulações que visam coadunar normatividades externas com preceitos de autonomia que estão legalmente - e deveriam estar efetivamente - resguardados. Os seus resultados, por consequência, tendem a demonstrar o sucesso ou o fracasso de certas políticas e práticas educativas, ao mesmo tempo em que são também o sucesso ou o fracasso de outras.

Dale é taxativo na crítica acerca da compreensão que a própria sociologia da educação faz sobre a noção de globalização. Segundo ele, a globalização é vista pela maioria dos sociólogos da educação com um viés de frouxidão, o que faz com que o seu efeito seja percebido como eminentemente externo, sem estar fortemente agregado ao funcionamento do Estado.

Segundo Dale:

> (...) existe, nessas abordagens, uma tendência a teorizar a globalização de modo muito frouxo, pois não faz distinções entre a sua representação como discurso: “é tudo globalização”; como processo (e geralmente como processo sem agente); como situação, como a “Mcdonaldização”; como convergência envolvente (mesmo se convergência do que e em que período é raramente especificado); ou, muito menos, como processo político, impulsionado por interesses particulares. (DALE, 2010, p. 1101)

E, na tentativa de enfatizar a necessidade de uma análise mais apurada sobre o fenômeno da globalização, Dale (2010) faz uma espécie de analogia entre as funções do Estado no período anterior ao neoliberalismo e no período atual (caracterizado pelo autor como a “Nova Gestão Pública”). Para ele, no primeiro período, havia uma clara noção de que os efeitos danosos do capitalismo – com ênfase nos efeitos no campo educacional, onde a manutenção dos ordenamentos sociais era sempre delegada a características imanentes à manutenção do próprio sistema - deveriam ser compensados pela atuação estatal. Já na segunda etapa, a explicação às diferenças e às dificuldades – também no campo educacional – passou a ser delegada à uma lógica de competitividade, onde os mais esforçados e aptos adquiriam espaço. A vinculação de tal lógica às políticas de avaliação soa como

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

evidente.

> Muito brevemente, podemos dizer que, sob o regime anterior, a relação entre o capitalismo e os problemas centrais era mediada pela ideia de que os piores efeitos do capitalismo tinham de ser compensados por uma ação do Estado. Isto significava uma ênfase na legitimação e na coesão societais, nas quais a educação estava centralmente envolvida, particularmente na primeira, pois a função de seleção e triagem da educação era crucial para persuadir aqueles que estavam em baixo da pirâmide social de que o seu fado se devia a sua própria inadequação, revelada pelo seu desempenho escolar, não à injustiça inerente ao capitalismo enquanto sistema. Essa ordem de prioridades foi invertida sob a globalização neoliberal, na qual a "competitividade" se tornou a característica dominante, a educação estando profundamente implicada em consegui-la. Isto levou à predominância do problema da acumulação (tal como encontrado, por exemplo, na ênfase onipresente sobre a "Economia do Conhecimento" e discursos associados). (DALE, 2010, p.1105)

O percurso da implantação e da implementação da avaliação em larga escala no Brasil, mais concretamente no que diz respeito ao período que se inicia nos anos 1990, também pode ser enquadrado nesta perspectiva inovadora e produtivista trazida pelas ondas globalizantes. Várias análises realizadas corroboram este raciocínio, reforçando a importância de se trabalhar com o conceito de globalização em um estudo que pretende discutir teórica e politicamente a temática da avaliação e as construções feitas a partir de demandas atuais deste campo.

Freitas (2007), ao traçar a trajetória de várias políticas de educação no Brasil, estabelece dois ciclos distintos para os processos experimentados: um denominado de "medida-avaliação", e outro de "medida-avaliação-informação". A diferença existente entre estes dois momentos é clara: quando do foco na "medida-avaliação", o interesse residia na aplicação de instrumentos localizados e específicos, capazes de mensurar determinada atuação; nos tempos de "medida-avaliação-informação", o interesse reside na obtenção de números capazes de referendar o planejamento educacional, com a União investindo fortemente na criação de um complexo institucional capaz de responsabilizar-se pela obtenção, organização e análise destas informações. Segundo a autora, ainda, após os anos 1988, grande parte da atuação do governo central na educação básica, "deu-se em torno da construção, manutenção e do aperfeiçoamento desse complexo." (FREITAS, 2007, p. 102).

Bonamino e Sousa (2012), também referendam a preocupação com a inserção em um formato avaliativo amparado em modelos internacionais ao compreender os diferentes momentos da avaliação em larga escala no Brasil como divididos em três

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

gerações.

A primeira geração estaria voltada à avaliação diagnóstica da qualidade da educação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo. A segunda geração, como a Prova Brasil, ensaia articulações dos resultados obtidos com responsabilização dos agentes envolvidos. Já a terceira geração implica fortemente os envolvidos nos resultados obtidos, gerando uma responsabilização inclusive financeira e salarial.

A configuração da trajetória da avaliação em larga escala nestas três gerações igualmente reforça a necessidade de se compreender a avaliação em uma perspectiva globalizante.

3.4 REFORMA POLÍTICA

A temática da avaliação em larga escala, ao fazer-se cada vez mais presente em todos os níveis, redes e modalidades de ensino, apresenta o modelo da quantificação, na maior parte das vezes, como a finalização mais almejada para a demonstração dos sucessos ou dos fracassos alcançados por determinadas gestões, propostas pedagógicas ou, apenas, situações educacionais. Se por um lado pretende-se que a avaliação seja uma ferramenta para gerar informações que subsidiem decisões políticas, administrativas e técnico-pedagógicas, por outro, o que se percebe é um esvaziamento da potencialidade dos dados coletados, que acabam sendo entendidos como indicadores estáticos e unívocos de determinadas realidades. Assim, é também importante reconhecer tal esvaziamento, pois pertence a lógicas que igualmente merecem ser compreendidas.

A utilização feita destes instrumentos e das informações que ensejam não pode nos parecer tão somente insatisfatória. Ela tem de ser percebida e interpretada tanto no contexto em que está inserida – explicitando-se os interesses que levam a determinadas construções - como nas implicações de tais posicionamentos relativos à insuficiência de dados. Tudo isso para que não se recaia tão somente na crítica isolada, mas que seja possível uma compreensão mais aprofundada e pautada pela razoabilidade.

A avaliação no contexto da reforma política é justificada em termos de busca de alternativas para um cenário de crise educacional que está atualmente colocado de maneira constante. O descontentamento com a situação vigente engendra e

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

sustenta a construção de alternativas. O que parece legítimo em um primeiro momento, entretanto, pode tornar-se uma armadilha, principalmente no campo educacional, na medida em que uma lógica de crise impõe mais do que soluções: impõe soluções rápidas.

Afonso (2009) analisa as crises educacionais como estratégias para exportar o problema para fora da área econômica, fazendo inclusive com que bons resultados, isoladamente, sejam percebidos como a superação deste cenário problemático. Estes resultados positivos se vinculariam, no entanto, a soluções de gestão pontuais, evidenciando mais as posturas pessoais dos gestores envolvidos do que a uma proposta educacional ou pedagógica mais abrangente. O que buscariam é um resultado do desempenho demonstrado pela escola, mas não necessariamente vinculado às práticas educacionais que foram ali empreendidas. Este contexto de crise ajuda também na criação de um cenário onde somente a escola e os profissionais envolvidos diretamente na sua condução (tanto os das diferentes esferas de gestão quanto os professores) são os responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso observáveis, desconsiderando outros fatores que concorrem para o bom ou mau desempenho escolar e educacional conforme esta ou aquela medida avaliativa.

A reforma política torna-se o movimento capaz de dar conta das necessidades evidenciadas por este cenário. A avaliação, por sua vez, é percebida como uma das ferramentas capazes de garantir não somente os dados que integram o cenário, mas capaz de configurar respostas à crise. Tal distorção se dá em função da compreensão de que, sendo compelidos a dar respostas e a mostrar efetividade, os responsáveis pelo sistema, as escolas, os professores e os alunos melhoram seus desempenhos. Nesta perspectiva, a reforma política não engendra a construção de alternativas e encaminhamentos a partir dos dados, mas os utiliza como ilustração de fracasso ou de melhoria, conforme for mais conveniente.

3.5 REGULAÇÃO

No campo educacional, latu sensu, e no campo da avaliação, de forma mais estrita, verifica-se uma disputa entre a autonomia e a regulação. A noção de autonomia é interessante de ser observada posto que, para além das diretrizes gerais que são estabelecidas, é importante analisar as construções específicas que são feitas pelos ambientes escolares.

A autonomia não pode ser percebida aqui somente como uma construção específica. Sequer ela será abordada sob tal entendimento. A noção de autonomia tem de ser percebida dentro de um contexto de gestão que, por sua vez, precisa ser igualmente interpretado à luz das características que possui. A autonomia, assim, pode ser diferentemente compreendida conforme os princípios que regem determinados modelos de gestão e, além disso, pode ser maior ou menor valorizada de acordo com os interesses apontados por uma gestão.

O conceito de autonomia não pode ser limitado ao voluntarismo que normalmente o envolve. Hoje no Brasil, há legislação e mecanismos de gestão que circunscrevem a autonomia escolar de forma muito objetiva, determinando a possibilidade de obtenção de financiamentos, de vinculação a programas e a modelos de condução da gestão escolar que estão tanto ligados ao campo do público quanto ao do privado. Estando vinculados à obtenção de melhores resultados, alguns discursos de eficiência na gestão também encontram guarida na própria busca da autonomia, baseando-se no postulado de que, para fora de um modelo público que é considerado problemático, podem-se encontrar soluções de eficiência que se agregam a posturas autônomas e inovadoras. Dentro deste cenário, portanto, é importante percebermos a quê o conceito de autonomia se refere. Nesta discussão, é sempre relevante ponderarmos sobre as palavras de Vieira (2007, p. 62), que nos lembra que “os graus de autonomia” de uma instituição “dizem respeito à sua história, a seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos”.

A circunscrição da autonomia por modelos e diretrizes de gestão estabelece um dos papeis assumidos pela regulação. No caso da avaliação em larga escala, isso se evidencia no “recurso sistemático a referências internacionais”, às ‘lições que vêm de fora’, [que] tem como principal função suprir, na argumentação política, a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais (tradições, crenças, formas de organização).” (BARROSO, 2004, p. 22).

Barroso reafirma que assiste-se “a uma espécie de ‘contaminação’ internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática, em diferentes países, à escala mundial” (Ibidem, p. 22). Neste contexto, o autor constata 3 modelos de regulação: a regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional e a fragmentação da micro regulação local. Diante disso, estabelecem-se o desafio: gerir

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

a multi-regulação através de mecanismos de meta-regulação. Trata-se do estabelecimento de diretrizes capazes de romper a linearidade da mera aplicação específica das várias ordenações existentes para um determinado sistema.

> Essa tendência para a multi-regulação produz a diversificação dos dispositivos e dos modos de coordenação de coordenação e controlo do sistema educativo. É o caso, por exemplo, do desenvolvimento da contratualização entre os diferentes níveis da administração; da emergência de estruturas intermediárias de regulação; do reforço da autonomia das escolas; da generalização dos dispositivos de avaliação; da passagem de uma 'regulação pela oferta' para uma 'regulação pela procura', na gestão do fluxo dos alunos; do estabelecimento de redes de relação entre as escolas e entre estas e outros parceiros; etc. (Idem, p. 25)

Ainda de acordo com Barroso, a regulação do sistema educacional passa a constituir-se como um "sistema de regulações", configurando a meta-regulação do Estado "que permite não só equilibrar a ação das diversas forças em presença, mas também continuar a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema". (Idem, p. 26). Isso implica, consequentemente, na mudança do papel do Estado, que tem de abrir mão da legitimidade única de ação do sistema educacional, e na abertura de muitas outras possibilidades de condução deste sistema. Esta pluralidade tanto pode abrir espaço para a participação mais ampliada de diferentes setores sociais, quanto também para o controle de diferentes esferas de gestão do sistema. A opção pelo último modelo tenderia tão somente a ampliar os mecanismos de avaliação externa, enfatizando a busca por resultados considerados mensuráveis e passíveis de comparação.

A regulação assume, assim, o caráter de estabelecer diretrizes mínimas de regramento e de organização das informações advindas dos instrumentos que são aplicados. A regulação, para além de mecanismos de controle, implica no estabelecimento de parâmetros de comparação e de confrontação, visando manter a legitimidade da aplicação dos instrumentos em diferentes cenários e a fidedignidade dos dados advindos desta aplicação.

A consagração de modelos avaliativos atrela-se à configuração mais contemporânea de Estado. Utilizando-se a mesma lógica de análise da formação do Estado nacional sob um prisma que alia movimentos políticos a intervenções de grupos econômicos e a determinações internacionais, pode-se perceber a preocupação atual com medições avaliativas como alicerçada em um modelo de

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Estado que atua na medida determinada pelo mercado. Tal percepção se encaixa tanto em uma relação com o ensino privado – na medida em que os atuais modelos avaliativos privilegiam, na sua maioria, performances de ordem classificatória e não formativa – quanto na relação com o ensino público, que acaba por adequar-se à mesma lógica classificatória e passa a ser verificado de acordo com os mesmos padrões que regem a lógica privada. É dentro deste cenário que a avaliação em larga escala "*operou como componente da nova regulação* permitindo ao Estado atentar mais para algumas coisas e menos para outras e alargar a presença reguladora da União na educação básica, com importantes implicações para as relações federativas." (FREITAS, 2007, p. 3. Grifos da autora).

Estudar a avaliação supõe, portanto, estudar a nova configuração assumida pelo Estado brasileiro. Não obstante as novas conformações que fogem a modelos outrora estabelecidos, o Estado enquanto instituição segue existindo. O desafio aqui posto é justamente aliar esta nova configuração a proposições teóricas que consigam minimamente abarcar a pluralidade das características que estão postas. E é justamente nestas pluralidades que se insere o papel regulador e fiscalizador que passou a ser imputado à esfera estatal. A discussão sobre a real dimensão deste papel e as formas de análise que mais se aproximam de possibilidades teóricas analíticas faz parte do escopo deste estudo.

Em termos de configuração atual, o modelo econômico atua em um misto de regulação governamental com forças de mercado. No campo educativo, tal miscelânea assume especificidades, posto que este controle precisa de balizadores concretos. Daí a avaliação, como a medição numérica da qualidade. Esta medição gera pressões competitivas no mercado educativo, mas não pode ser entendida somente nesta dimensão. O controle sobre os resultados escolares não é mera lógica burocrática, ele engendra novas relações, regularidades e até mesmo ações que fogem do previsto.

Lima (2012) fala com muita clareza sobre o redimensionamento da ação do Estado, do sistema econômico e do sistema educacional, lembrando que novas proposições não significam o enfraquecimento da ação destas estruturas, mas sim a sua "reconversão"

> [...] o sistema econômico e o sistema educativo continuam a revelar-se os principais agentes indutores da transição paradigmática, a qual não ocorre

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

> espontaneamente ou à margem de agendas políticas e objetivos de controle, mesmo se esse controle se apresenta, por vezes, difuso ou remoto. E isso, mesmo aceitando que o Estado-nação perdeu protagonismo e que novas formas de regulação e metarregulação de tipo transnacional e supranacional têm emergido. A centralidade do Estado-nação e dos governos nacionais não foi, contudo, afastada, mas antes reconvertida, permanecendo aqueles como relevantes atores na produção e reprodução de políticas educacionais e das condições para a sua execução, mesmo quando sob novas influências políticas e formas de organização, em contextos de reforma do Estado, através da erosão das suas responsabilidades de provisão de uma rede pública de escolas, estabelecendo parcerias várias com organizações da sociedade civil, delegando responsabilidades e contratualizando com o mercado. (LIMA, 2012, p. 34)

Tensões causadas pela busca de melhorias ou de superação de padrões considerados insatisfatórios não podem ser entendidas somente sob uma única ótica. Temos de perceber que tanto os movimentos de resistência quanto os de mudança não ocorrem sem momentos de regulação. Como nos lembra Cóssio et. al. (2010, p. 334), “a construção democrática implica na coexistência de regulação e emancipação". Isto significa dizer que as construções e as institucionalizações regulatórias são condição para a criação de modelos e criam as possibilidades de acompanhamento do que está se desenvolvendo. Para além do fato de nos posicionarmos contrários ou favoráveis ao que ocorre, é a existência de mecanismos reguladores mínimos que permite a construção deste posicionamento.

Estas ponderações não esvaziam o fato de que a defesa política que se faz aqui é a da regulação vinculada à lógica da democracia participativa, dentro da tese de democracia radical e plural que “objetiva criar um novo tipo de articulação entre os elementos da tradição democrática, em que os direitos não se enquadrem numa perspectiva individualista, mas democrática, criando uma nova hegemonia, que é resultante de um maior número de lutas democráticas e, consequentemente, a multiplicação dos espaços políticos na sociedade." (Ibidem, p. 332). Além disso, é igualmente importante ressaltar que o potencial regulador da avaliação “é socialmente produzido, ou seja, é dinâmico e histórico e perpassado por contradições.” (FREITAS, 2007, p. 4).

Dando continuidade à reflexão, é importante nos posicionarmos sobre o conceito de *accountability* que vem sendo utilizado largamente nas discussões sobre a avaliação. Para além da ideia de responsabilização, tem-se aqui a compreensão da noção de responsabilidade sobre o processo educativo e sobre os resultados a que ele deve almejar. A responsabilidade, cabe ressaltar, traz consigo a mesma carga de

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

conexões entre diferentes fatores que interferem fortemente nos processos de ensinar e de aprender. Junto com isso, também precisa ficar evidenciada a ideia de coletividade que é inerente ao ambiente escolar. Na proposta de "*accountability* em educação" desenvolvida por Afonso (2012), estas relações ficam devidamente marcadas e avançam em direção ao que se pretende como resultados reais das políticas e práticas educativas.

> (...) reitero aqui a ideia de uma configuração de *accountability* democraticamente avançada, incluindo a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros. (AFONSO, 2012, p. 477-478. Grifos do autor).

O que nos propõe Afonso (2012), em suma, com esta percepção, é que tenhamos uma noção mais sofisticada disto que aprendemos a chamar de *accountability*: uma articulação entre os eixos da avaliação, prestação de contas e responsabilização sem que isso signifique, entretanto e principalmente, a culpabilização dos agentes envolvidos. Para que isso ocorra, há que estar consolidadas as noções de justiça e de equidade envolvidas neste processo.

Freitas (2005) também contribui na discussão acerca da regulação ao trabalhar com o conceito de contra regulação. Fortemente ancorado em uma percepção educacional voltada para a prática e entendida como o campo de consolidação das políticas públicas, Freitas (2005) pauta-se pela ideia de "resistência propositiva" frente a regulações que não são fundamentais para a efetivação das políticas públicas - haja visto que, para o autor, a regulação, "no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública" (FREITAS, 2005, p. 913). A legitimidade da regulação, portanto, reside na luta por serviços públicos bem prestados, no cumprimento a direitos historicamente conquistados pela população. Esta percepção coaduna-se com a proposta de Afonso na medida em que também se apoia na ideia de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Há que atentarmos, porém, para a urgente necessidade de termos políticas consideradas alternativas a um modelo insatisfatório de condução educacional devidamente monitoradas, avaliadas e conhecidas. Ao lado disso, é fundamental que jamais confundamos as diferenças com desigualdades e os contextos analisados com situações que podem permanecer precárias. E que

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

tenhamos clareza de que a qualidade, no setor público, não é optativa.

É baseada nesta proposição que se pretende compreender os resultados. E é também essa noção que pautará a análise das formas como os encaminhamentos relativos à avaliação externa no sistema municipal de Porto Alegre têm se configurado e efetivado.

A regulação per se, portanto, não é elemento suficiente para que os resultados apontados pelas fórmulas de acompanhamento não sejam submetidos a questionamentos. Não obstante referirem-se mais estritamente à temática do financiamento educacional, Hallak e Poisson (2010) nos lembram que as fórmulas de acompanhamento só mostram sua viabilidade quando bem conduzidas. E esta lembrança é interessante de ser considerada também na temática a que se propõe este trabalho:

> Supõe-se, frequentemente, que uma melhor adequação às necessidades e uma boa governança podem ser esperadas do financiamento que se baseia em uma fórmula de subvenção. De igual modo, supõe-se que esse tipo de financiamento contribui para a transparência, já que um objetivo e uma fórmula aplicada de maneira coerente determinam o que recebe cada escola, e que essa dotação é conhecida pelos estabelecimentos de ensino e é publicamente acessível. Finalmente, supõe-se que o financiamento baseado em uma fórmula facilita a *accountability*, estando mais próximo dos usuários, e favorecendo a participação e o sentimento de apropriação. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que a introdução do financiamento baseado em uma fórmula e a delegação do poder de decidir as despesas podem aumentar a possibilidade de fraudes, na medida em que um número bem maior de pessoas tem acesso aos fundos. Isso depende, evidentemente, da maneira pela qual o financiamento baseado em uma fórmula funciona na prática. (HALLAK; POISSON, 2010, p. 228. Grifos dos autores).

A maneira como o conceito de regulação vem sendo utilizado largamente torna fundamental toda a reflexão que foi feita sobre esta noção e a tomada de uma posição sobre o conceito. Neste estudo, a noção de regulação, sempre é importante frisar, vincula-se a uma lógica de demonstrar, de forma transparente e democrática, o que vem sendo feito, tendo compreensão das nuances e das especificidades presentes nas construções educativas. Transformar a avaliação em um mecanismo único de responsabilização da gestão ou em instrumento de um suposto controle social reduz o processo educativo a uma mera transposição de resultados, acabando por transformar conquistas sociais como a transparência em empobrecidas sequências de resultados desligados de seus contextos e reais significados.

A criação de uma fórmula capaz de abarcar as condicionantes existentes em

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

tal compreensão não é algo simples de ser feito. É justamente este nível de dificuldade que acaba engendrando a utilização de soluções mais simplificadas e/ou já experimentadas como o recurso possível. O caminho da ampliação da participação dos segmentos envolvidos na dinâmica educacional, de forma sistemática, organizada e propositiva parece ser o único caminho razoável para a criação de uma regulação com capacidade de articular a responsabilidade que o poder público possui com o bom andamento das políticas educacionais com o cumprimento deste papel de maneira efetiva. As premissas de regramentos e de informações generalizadas têm de ser percebidas como balizadoras e contextualizadoras, e não como definidoras de conduções e de resultados.

Ainda no que tange ao papel de regulação da avaliação em larga escala, é importante reforçar o caráter regulador presente na própria institucionalização e sistematização dos procedimentos avaliativos. Não obstante o INEP tratar a preparação para as provas como procedimentos cotidianos da sala de aula, com o professor "cuidando para que cada aluno tenha um adequado processo de aprendizagem", o que, via de regra, "garante o bom desempenho nestes exames"[4], a tendência é que principalmente as disciplinas privilegiadas pelas provas sejam enfatizadas nas grades curriculares das escolas, comandando o arranjo de conteúdos e de carga horária que possibilita a organização do cotidiano escolar.

3.6 QUALIDADE

Autores como Miguel Arroyo (2003) chamam a atenção para o fato do fracasso escolar ser percebido como resultado de uma produção individual (do aluno) insuficiente, e não como produto da organização escolar. E vai além, lembrando que "existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz", apontando a qualidade da escola como condicionada à quantidade de exigências que não conseguem ser respondidas satisfatoriamente pelos alunos. Nesta lógica, o fracasso de uns acaba por valorizar a atuação de outros na escola, reiterando a sua forte cobrança com relação ao conhecimento sistematizado.

Há que pontuar também que se precisa de uma avaliação que vá muito além do estabelecimento dos limites entre a excelência e o fracasso. Entendê-la tão

[4] <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes>. Acesso em 02 ago. 2014.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

somente sob a ótica de um instrumento mensurador significa desconsiderar os múltiplos e preponderantes fatores ligados a esse processo e não lhe dar sentido futuro, de ação político-pedagógica. Como considera Perrenoud,

> (...) a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação. Um olhar sociológico tenta constantemente considerar as lógicas do sistema que dizem respeito ao tratamento das diferenças e das desigualdades e, ao mesmo tempo, as lógicas dos agentes, que envolvem questões mais cotidianas, de coexistência, de controle, de poder." (PERRENOUD, 1999, p. 11)

Estudar a temática da avaliação significa repensar as atribuições históricas e culturais que foram incorporadas ao papel da escola, do professor e do aluno. Neste contexto, a avaliação em larga escala vai além de fatores eminentemente objetivos; implica situá-la em questões extremamente arraigadas, que entendem a escola como um lugar descolado de outras esferas sociais, atribuindo valor e peso ao que é internamente produzido sem juntar a esta equação outros elementos trazidos pelo sujeito que a produz. Isso também coloca em jogo uma ressignificação da organização escolar como promotora do sucesso ou do fracasso. E repensar a organização escolar significa avaliar internamente estruturas que estão há muito consolidadas e cuja modificação redundaria em alterações que vão para além da discussão prevista neste trabalho.

Se "os tradicionais fatores: o conteúdo transmitido, o transmissor e os métodos de transmissão perderam seu status de determinantes únicos e centrais"; e se "novas dimensões do processo escolar passaram a ser destacadas: a cultura escolar e a organização dos sistemas de ensino" (PERRENOUD, 1999, p. 13), o desafio atual seria perceber se e como a avaliação externa atualmente existente na educação básica brasileira efetivamente vem pautando alterações significativas na condução dos processos educativos, rompendo com a lógica do mero controle de resultados ou da padronização de sistemas de acompanhamento. Ou ainda, se serve apenas para diretrizes de financiamento ou para incutir mentalidade competitiva e servir como propaganda político-partidária ou pessoalizada, ou para justificar decisões mediante a evidência de uma estratificação educacional.

Avaliar significa destacar os avanços e os problemas, estabelecendo níveis de qualidade agregados a condições reais. A temática da qualidade sempre esteve

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

presente nas discussões educacionais, mas tornou-se central, no Brasil, no decorrer dos anos 1990, quando um quadro de resolução do problema quantitativo abriu espaço para a ênfase na discussão qualitativa. Historicamente, a boa educação advinha do preceito da exclusividade, o que nos remete à instigante discussão de que a qualidade não pode ser para poucos e tampouco pode ser diferenciada por grupos.

Se no campo do consumo parece legítimo a qualidade estar mais fortemente agregada à exclusividade, entendemos que o mesmo não pode se dar no campo da educação em uma sociedade democrática. A exaustão da prerrogativa da exclusividade trouxe para a discussão o fato de que a escola não podia ser boa somente para poucos, mas teria de dar conta de ser igualmente boa para um público muito mais variado. A partir disso, outras possibilidades de encaminhamento tiveram de ser buscadas.

De início, isso passou por uma ênfase em investimentos nos insumos e na qualificação docente. Logo após, a lógica dominante foi a da eficiência, apregoando a necessidade de fazer-se mais pelo mínimo custo. Mais atualmente, reviveu-se a lógica dos investimentos, porém com o foco nos resultados. É daí que vêm as tentativas de como medi-los. É justamente neste contexto que se torna mais importante compreender as alterações que a compreensão e a dimensão da atuação estatal vem sofrendo, bem como os mecanismos que vêm sendo buscados como resolução às questões vividas.

Em entrevista concedida em 2004, Stephen Ball nos apresenta duas equações que resultam em diferentes concepções de qualidade. A primeira delas trabalha com os elementos de ensino eficiente, bom desempenho nas provas e consequente ocorrência da aprendizagem. A segunda equação, por sua vez, tem o foco nos processos e nas condições gerais de ensino, resultando em uma perspectiva ampla de qualidade. Ball manifesta, na mesma entrevista, o seu descontentamento com a utilização de modelos importados de qualidade escolar, posto que eles evocam em uma visão reduzida do processo e têm fortes implicações no direcionamento do trabalho docente:

> De um lado, estudantes com bom desempenho são muito valorizados no mercado escolar. Por outro, estudantes com dificuldades de aprendizagem ou comportamento, que dificilmente poderiam contribuir de maneira fácil para o desempenho da escola, têm baixo valor no mercado educacional, tanto no Reino Unido quanto nos EUA, na Austrália e no Chile, por exemplo. No que se refere aos professores, há um efeito paralelo, uma vez que o trabalho do

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

> professor passa a ser reorientado pelo mercado. É esperado que os professores organizem e dirijam em função dos indicadores de resultado, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem. Esses julgamentos, em muitos casos, têm sido estendidos ao mercado interno que se desenvolve nas escolas, mudando as formas como os professores são avaliados e valorizados. De maneira crescente, os professores estão submetidos ao monitoramento, à vigilância, ao julgamento e às comparações realizados pelo sistema de mercado das escolas. Há pouca oportunidade e espaço em tais sistemas para eles perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema do mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição. Qualquer coisa a mais é apenas retórica. (BALL, 2004, p. 14)

Para Ball, o foco nos resultados gera a chamada “cultura da performatividade”, com um “efeito insidioso na natureza do trabalho profissional” (BALL, 2004, p. 15), na medida em que “age em retroação sobre a prática para reorientá-la em direção a determinados resultados e valores” (Ibidem, p 15).

Na compreensão de Sousa e Arcas (2010), os resultados das avaliações aplicadas são tomados como indicadores da qualidade do ensino. Tal opção, feita tanto pelos gestores de diferentes esferas quanto pelos professores e pais, reforça uma noção de qualidade vinculada tão somente ao desempenho mensurável. Ainda, segundo Sousa, o princípio das políticas e das práticas de avaliação em larga escala “é que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade” (SOUSA, 2003, p 188). Para a autora, os instrumentos utilizados para a avaliação podem ser caracterizados pelos seguintes itens:

> - ênfase nos produtos ou resultados;
> - atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos;
> - dados de desempenho escalonados, resultando em classificação;
> - uso de dados predominantemente quantitativos;
> - destaque à avaliação externa, não articulada à auto avaliação. (SOUSA, 2003, p. 187)

É justamente para superar esta noção de qualidade que o trabalho aqui proposto não se debruçará sobre as análises metodológicas estritas, mais fortemente vinculadas às medições e à fidedignidade dos instrumentos aplicados. A intenção é uma apropriação mais política do tema: a ideia é compreender ênfases construídas no processo de gestão, de relação com as escolas e com os professores, de escolhas de formatos e possibilidades pedagógicas.

No que tange à discussão sobre a qualidade, ao mesmo tempo em que

permanecem vigorando as incômodas noções vinculando-a tão somente ao desempenho, outras compreensões que buscam a vinculação da qualidade a condições de trabalho, infraestrutura, valores, democracia e participação seguem garantido espaço e ganhando corpo nesta disputa, rompendo com o instrumental no entendimento da qualidade. É sobre esta dimensão que a seguinte citação de Stephen Ball (2004) nos chama atenção. Não obstante o autor referir-se mais fortemente à participação dos pais nas escolas, a necessidade de quebrarmos a lógica de relações diretas e utilitaristas é válida para várias atuações educativas:

> Grande parte da participação dos pais é vista em termos das habilidades que possuem e com que possam contribuir para o funcionamento da instituição, como, por exemplo, a habilidade de lidar com finanças. Não se valoriza e nem se dá espaço para debates envolvendo os pais em torno de questões como os objetivos e propósitos da educação, política de currículo, a organização da escola ou a ênfase em desempenho ou outros aspectos da experiência escolar dos alunos. É muito mais um papel que está relacionado ou reduzido à implementação. Há, portanto, uma definição limitada de participação, como parte da mudança e da legalização do conceito de responsabilidade. O uso das habilidades dos pais é muito instrumental, não se relacionando realmente com o processo de democratização da escola. Constituem-se, muito mais, em relações instrumentais, individualizadas, limitadas e utilitárias." (BALL. 2004, p. 17)

Tem-se observado uma importante e interessante proliferação de produções de viés técnico e metodológico sobre a temática da avaliação. Isso, sem dúvida, é fundamental para o processo de melhor compreensão dos significados advindos dos dados na medida em que muitas destas produções não se furtam de discussões capazes de qualificar os instrumentos utilizados e a fidedignidade das informações que dali podem ser retiradas. Destas informações, inclusive, podem ser retiradas várias possibilidades de análise sobre o funcionamento educacional e sinalizações tanto sobre a efetividade das políticas públicas que estão em vigor na área quanto para a construção de novas políticas educacionais. Não se quer, aqui, recair em compreensão de pesquisa em educação que em determinado tempo não se coadunou com a importância da utilização e da compreensão dos aspectos quantitativos. A compreensão pretendida está muito bem referida nas palavras de Gatti e André:

> Embora estejamos vivendo um momento de superação dessa dicotomização em termos 'do bem' e 'do mal', a produção da investigação em Educação deixou de lado análises importantes sobre a demografia educacional e suas implicações, entre outras, retirando da formação dos educadores a habilidade em lidar com questões que demandam um trato quantitativo e a possibilidade

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

> da crítica qualificada no que se refere a estes tipos de estudos. Em que pese essa consideração que aqui fazemos, as contribuições advindas da utilização dos métodos qualitativos foram, e são, da maior relevância para a compreensão de inúmeras questões ligadas à Educação. (GATTI et. all, 2010, p. 33).

Os aspectos quantitativos serão utilizados quando se mostrarem relevantes para a análise a ser realizada. Isso significa nos filiarmos às palavras de Thiollent (1984, p. 49) ao dizer que "a ingeniosidade [sic] dos procedimentos quantitativos sempre depende dos pressupostos qualitativos". E avança para uma interessante compreensão do foco da avaliação do trabalho de pesquisa em educação que muito se aproxima da compreensão que temos da avaliação enquanto fator constituinte do processo educativo:

> Avaliar um aluno ou uma situação educacional não consiste numa simples medida e não é comparável a uma medida 'fisiológica'. A avaliação funciona a partir de um sistema de critérios que é utilizado pelos agentes avaliadores dentro de um campo social no qual mergulham, muitas vezes, sem eles terem um claro domínio das implicações em matéria de diferenciação e de reprodução de uma realidade socioeducativa. Tal realidade não pode ser compreendida em termos de simples habilidades intelectuais ou manuais independentes das definições sociais das mesmas e das manifestações de poder. (Ibidem, p. 49).

Em suma, o que precisa ser constantemente reforçado é o fato de que as avaliações constituem-se em instrumentos capazes de fornecer informações tecnicamente precisas que nos orientem em função do melhor atendimento das dificuldades que se apresentam e da constante melhoria do que já se mostra viável. Se entendemos a educação como um fenômeno social, igualmente temos de entender a avaliação também como uma construção integrante deste fenômeno. Reforça-se: integrante do processo educativo, não o substituindo ou sobrepujando. Como nos lembra Dias Sobrinho (1996), "qualquer vinculação de qualidade a produtos ou serviços isolados e independentes de seus processos de produção, ou ainda, a funções restritivas, como a utilitarista, pode ser uma grave deturpação."

Os conceitos até aqui referidos relacionam-se fortemente com o contexto em que se insere a temática da avaliação. A utilização de cada um destes conceitos como ferramentas para a elucidação dos significados presentes nos discursos mais correntes sobre a avaliação podem auxiliar na quebra da resignação frente a um

modelo que contém “um discurso de ênfase na qualidade [...], políticas de descentralização [...], avaliação de produto, resultados e um discurso de atendimento à pressão social [...]” (WERLE, 2010, p. 34)

Como nos lembram Guba e Lincoln:

> Os resultados representam construções significativas que atores específicos ou vários grupos de atores formam para ‘atribuir sentido’ às situações nas quais eles se encontram. Os resultados não são ‘fatos’ em um sentido definitivo. Na realidade, eles são *criados* literalmente por meio de um processo interativo que *inclui* o avaliador (chega de objetividade!), bem como os vários grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*) que são postos em risco pela avaliação. Desse processo surgem uma ou mais *construções* que são as realidades daquele caso. (GUBA; LINCOLN, 2011. p. 14 – grifos dos autores).

Os conceitos apresentados vinculam-se fortemente em torno da compreensão da avaliação em larga escala como um processo eivado de especificidades que requer múltiplos entendimentos dentro de cenários muito bem definidos. O rigor teórico e metodológico que tal ideia requer supõe um imenso esforço que parte do correto entendimento do cenário que está sendo pesquisado e do desenvolvimento de ferramentas técnicas e metodológicas capazes de garantir a atenção necessária a estas especificidades e às especificações da avaliação. As metodologias utilizadas em avaliação com que os estudos têm estabelecido contato até agora, em sua maioria, normalmente apresentam rigor e boa construção, mas partem da premissa da possibilidade de generalizações constantes, o que interfere na fidedignidade dos resultados apresentados.

A utilização das noções de avaliação como construção (Dias Sobrinho, 1996;2008) e de recontextualização (Bernstein, 2003) como constituintes de uma base compreensiva a que se vinculam os conceitos de globalização, reforma política, regulação e qualidade pretende reforçar a possibilidade de compreender a avaliação em larga escala em sua dimensão político-econômica e sócio-histórica. A junção de tais conceitos sob esta configuração reforça a preocupação com a dimensão sociológica de compreensão das manifestações advindas dos diferentes grupos que atuam em diferentes contextos e sob diferentes demandas institucionais.

A ideia é perceber de que forma a avaliação em larga escala atua como construção com determinações políticas externas e internas, engendradas sob diferentes ênfases econômicas (globalização), cria novos modelos capazes de lidar

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

com os problemas verificados (reforma política) criando normativas (regulação) e evocando padrões de sucesso baseados nestes modelos (qualidade). Os resultados de tais desenhos conformam vários aspectos do funcionamento da política educacional, criando aspectos de recontextualização do sistema.

As ideias que se desenvolvem nas linhas a seguir pretendem aproximar os elementos até agora elencados ao cenário que se pretende analisar nesta pesquisa. As condicionantes econômicas, históricas e políticas até agora observadas serão agregadas a um cenário do histórico, dos percursos e das produções feitas na temática da avaliação, buscando, com isso, melhor compreender a temática da avaliação em larga escala no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.

3.7. HISTÓRICO E CENÁRIOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Bauer e Reis (2013), ao realizar o mapeamento da produção acadêmica sobre os sistemas de avaliação no Brasil entre 1988 e 2011, salientavam as "lacunas que a produção acadêmico-científica tem tido pouca preocupação em preencher". Para elas, poucos são os estudos que discutem o planejamento das avaliações, seus descritores, adequação às políticas mais amplas, tanto em suas especificidades técnicas, quanto no que se refere aos posicionamentos políticos que subjazem as escolhas teórico-metodológicas realizadas. Escassos também são os estudos que procuram iluminar as possíveis relações entre os resultados de avaliações internas e externas e como estes são significados e apropriados nas escolas. (BAUER; REIS, 2013).

A pretensão deste estudo é atender a um tanto destas denominadas demandas subjacentes. O que se quer com esta pesquisa é analisar as propostas e práticas avaliativas aliadas às mudanças trazidas pelas exigências da avaliação e às possibilidades construídas para lidar com estas prerrogativas nos campos da gestão do sistema, gestão escolar e na prática pedagógica, nos níveis de pesquisa que envolvem o CME, a SMED, a escola (gestão e professores). A análise vai proporcionar a compreensão da forma como a política da avaliação em larga escala é entendida e operada no sistema de educação de Porto Alegre, a verificação das práticas existentes nas escolas e, consequentemente, e na medida do possível, a configuração do modelo que está sendo perpetrado. Este desenho atende diretamente ao apontado

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

como objetivo principal deste estudo, o de verificar como a avaliação em larga escala acontece no SME e que significados adquiriu no trabalho educacional desenvolvido.

Tal construção nos aproxima de uma perspectiva denominada por Fernandes (2013) de “discernimento pragmático”, que pauta-se por uma modelagem funcional que prima pelo humanismo, pela cooperação interdisciplinar e por um sério enquadramento teórico, onde cinco pontos resultam como norteadores da discussão que precisa ser feita sobre a temática da avaliação:

> 1- a avaliação não é uma ciência exata nem uma mera técnica, e é necessário retirar desses fatos as devidas ilações;
> 2- a avaliação, em geral, não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social. Note-se que as medidas são indispensáveis para se obterem boas descrições das realidades educacionais, mas não são boas para descrever tudo porque não é possível, ou é extremamente difícil, medir tudo;
> 3- a avaliação não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos; porém, deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo;
> 4- a avaliação permite-nos discernir a qualidade de qualquer objeto, sendo muitas vezes desejável que este discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas; e
> 5- a avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades, sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a auto regulação do ente avaliado. (FERNANDES, 2013, p. 29-30)

Estes pontos sintetizam vários aspectos que são abordados ao longo deste estudo. A sua constante retomada e a ênfase garantida a eles, vinculando-os aos conceitos que fundamentam esta pesquisa, reforça o compromisso de relacionar os dados coletados a uma compreensão que se pretende sociológica do trabalho escolar e educacional realizado em diferentes esferas.

Esta pesquisa parte da premissa, como já salientado, de ir além da análise quantitativa ou somente baseada nos instrumentos utilizados. Com esta perspectiva, foi realizada revisão bibliográfica definindo critérios de busca na temática da avaliação da educação básica como política pública e instrumento de gestão escolar e de práticas pedagógicas. Além da busca específica, banco de dados desenvolvidos por grupos de pesquisa também serviram de suporte para o conhecimento das produções que já foram desenvolvidas sobre a temática da avaliação em larga escala.

Traçar um histórico dos momentos em que as práticas avaliativas – consolidadas ou não em políticas institucionais – se fizeram presentes, auxilia em

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

muito a compreensão sobre os contextos em que a preocupação com a avaliação externa se torna mais forte e sobre os elementos que concorrem para a configuração dessas experiências. Para esta pesquisa o que mais interessa são os aspectos gerais das experiências, por isso, algumas especificidades só foram consideradas na medida em que trouxeram mudanças significativas à proposta avaliativa.

No contexto internacional tem-se que a gênese da preocupação com desempenhos educacionais remonta aos anos 1960, nos Estados Unidos. Em 1965 e 1968, respectivamente, foi aprovado o chamado *Primary and Secondary Education Act* e publicado o Relatório Coleman, também conhecido como *Equality of Educational Opportunity*, estudo que objetivava verificar como a lei dos Direitos Civis de 1964 repercutia nas escolas dos Estados Unidos. Como critério comum, ambos têm um foco marcante na busca dos resultados produzidos pela escola e nos fatores que interferem nestes resultados. Logo na sequência, em 1970, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) cria a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

No Brasil, mais contemporaneamente, a preocupação com a avaliação tem a sua base legal lançada no texto constitucional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No capítulo constitucional sobre a Educação é feita menção à garantia do padrão de qualidade como um dos princípios em que a educação deve se fundamentar. A partir disso, exaustivas discussões têm se sucedido na tentativa de melhor compreender o conceito de qualidade. Elas vão desde a mera expressão de resultados obtidos até a preocupação com os múltiplos e complexos fatores que concorrem para esta expressão.

Tratando do histórico dos trabalhos realizados pela Fundação Carlos Chagas (FCC), Sousa (2004) identifica quatro momentos da produção ligada ao quadro de pesquisadores da Fundação. Tal identificação merece ser aqui referenciada tanto pela vinculação que a produção acadêmica possui com temáticas que adquirem pertinência em determinados períodos, quanto pela importância que a FCC assume no quadro das instituições brasileiras que se destinam à pesquisa educacional. A análise feita pela autora, portanto, apesar de ser específica da FCC, já lança algumas bases para o histórico mesmo da produção sobre avaliação no Brasil, refletindo os movimentos políticos e institucionais que vinham sendo elaborados e implementados:

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

> - das primeiras publicações até meados de 1980, os trabalhos são, em maior número, direcionados à medida educacional, tratando de processos seletivos/vestibular;
> - de meados dos anos de 1970 até início da década de 1980, há, concomitantemente, publicações acerca de avaliação de programas e projetos, no campo da avaliação de currículo;
> - a partir de meados de 1985, há publicações relativas à avaliação de políticas educacionais, por meio de apreciação de programas e projetos específicos;
> - a partir dos anos iniciais da década de 1980, têm início as publicações que se voltam à avaliação de rendimento escolar, tratando de aspectos relativos à medida do desempenho, exclusivamente ou de modo associado à avaliação de sistemas educacionais, situando-se aí o maior volume de publicações." (SOUSA, 2004, p. 196)

O registro aqui garantido à produção realizada pela Fundação Carlos Chagas torna-se importante na medida em que revela o trabalho historicamente feito por uma instituição que, até hoje, é referenciada com legitimidade nos estudos sobre avaliação. Em uma apropriação mais ampliada no cenário nacional, Freitas (2007) nos lembra que o crescente interesse pela avaliação educacional remonta, como nos demonstra o Quadro 3, aos anos de 1930, quando:

> Estado Novo deu expressivo impulso à 'ciência' e à 'técnica' de quantificar a educação, tendo em vista a intenção de planificar ações governamentais voltadas para a instauração de 'uma ordem social integral'. Os estudos em educação tornaram-se cada vez mais institucionais, científicos e acadêmicos, tendo obtido impulso a valorização da mensuração para o bom governo educacional. (FREITAS, 2007, p. 8).

A partir dos anos 1950, a medição institucional tornou-se sistemática, fazendo com que a estatística se afirmasse como ferramenta da pesquisa em educação. (Freitas, 2007). O papel do INEP na consolidação destas práticas foi determinante. Se, num primeiro momento, o foco residia na produção dos indivíduos, no período compreendido entre 1956 e 1964, este foco deslocou-se para a educação escolar, "sendo esta examinada em termos de sua 'funcionalidade' na sociedade, com vistas a subsidiar a ordenação da educação básica para o conjunto da federação." (FREITAS, 2007, p. 10). Desta forma, segundo a autora, "pode-se dizer que o desenvolvimento da pesquisa em educação, promovida pelo INEP, concorreu para que se fossem estabelecendo no país percepções favoráveis à avaliação em larga escala e a demandas avaliativas" (Ibidem, p. 17)

No período do regime militar no Brasil, o enfoque tecnicista que tenta ser garantido à regulação e aos resultados advindos das políticas educacionais é ensaiado em vários documentos oficiais do Ministério da Educação. Assim, a

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

“avaliação e a informação eram vistas como instrumentos estratégicos de modernização institucional e administrativa, sendo a informação condição de qualificação da capacidade da regulação educacional” (Idem, p. 21).

No já mencionado estudo de Sousa (2004), que analisa o percurso na área de avaliação educacional realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), a autora observa que é no começo dos anos 1980 que “começa a se explicitar, nos textos que tratam de medida educacional, uma diferenciação das noções de medida e de avaliação” (SOUSA, 2004, p. 177). É essa diferenciação que, segundo ela, permite um redimensionamento da avaliação educacional no Brasil.

O avanço desta produção, no entanto, permanece, em sua fase inicial, preso a uma perspectiva curricular de análise das avaliações. É a partir de 1990, ainda conforme Sousa (2004, p. 185), que as “avaliações de programas e ações de governo intensificam-se (...), na medida em que a avaliação passa a ocupar papel central na formulação e implementação das políticas educacionais.”

Cury (2002), ao analisar a estrutura da educação básica no Brasil no período posterior à Constituição de 1988 e à LDB, garante centralidade a outra discussão relevante no que tange ao formato que a avaliação vem assumindo mais contemporaneamente. Ao se debruçar sobre alguns dos pressupostos legais da educação brasileira e aproximá-los da operacionalidade exigida pela lógica da avaliação, surge a inquietação sobre como vincular a premissa do regime colaborativo à cobrança por respostas que devem ser dadas pelas organizações locais do ensino quanto ao trabalho que vem sendo desenvolvido.

> O problema é se a cooperação recíproca entre os sistemas, legalmente exigida para efeito de levar adiante o eixo da avaliação, está sendo efetivada tanto na montagem do processo avaliativo quanto na sua metodologia. Caso contrário, corre-se o risco de tornar os programas de avaliação novos paradigmas curriculares (do tipo currículo mínimo), inviabilizando a flexibilidade que a desburocratização legal permitiu em face da autonomia dos estabelecimentos escolares e refreando a criatividade estimulada pela lei. Nesse caso, a cooperação exigida em lei pode se transformar em formas sofisticadas de políticas centralizadoras. (CURY, 2002, p. 195-196).

Outros marcos e experiências no campo da avaliação de larga escala merecerão atenção mais específica no desenvolvimento desta pesquisa. Estes destaques – nos níveis internacional, nacional e locais - serão feitos com vistas à expansão e à qualificação da compreensão dos caminhos trilhados pelas políticas de

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

avaliação externa em diferentes momentos e sob diferentes demandas. Tal estudo oferecerá também a possibilidade de perceber as continuidades e as rupturas que podem ser observadas nestas construções, evidenciando com isso as permanências e as superações detectáveis ao longo do tempo.

O quadro abaixo apresenta uma síntese cronológica das experiências de avaliação externa no Brasil, fazendo também referência a alguns cenários internacionais considerados importantes para a compreensão. A organização cronológica possibilita a percepção da forma como a avaliação se agregou a diferentes cenários e se consolidou mais contemporaneamente dentro do formato de larga escala, baseada na apropriação de resultados e no estabelecimento de parâmetros de comparação.

Quadro 3 - Cronologia da avaliação externa no Brasil até 2005

ANO	DESCRIÇÃO
1906 - 1918	Medições publicadas no Anuário Estatístico do Brasil, com informações coletadas no Distrito Federal, sede na cidade do Rio de Janeiro.
1931	Criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação.
1934	Criação do Instituto Nacional de Estatística (futuro IBGE).
1936	Informações do Anuário Estatístico passam a contar com dados de todo o Brasil.
1937	Criação do Ministério da Educação e Saúde. Com ele, é criado também o Instituto Nacional de Pedagogia.
1938	INEP passa a ser denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
1953	Criação do Ministério da Educação e Cultura
1970	Garantia de autonomia financeira e administrativa do INEP.
1972	INEP como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
1976	CAPES começa a avaliar os cursos de pós-graduação existentes no país.
1980	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasil (EDURURAL). Com parte dos recursos advindos do Banco Mundial, foram avaliados alunos da 2ª e 4ª séries de 60 municípios dos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí. As provas de Português e Matemática aconteceram em 1981, 1983 e 1985.
1984	Projeto Nordeste. Igualmente em parte financiado pelo Banco Mundial, tinha como um dos objetivos a avaliação sistemática dos resultados escolares.
Anos 1990	Internacionalmente, é criado pela OCDE o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que hoje congrega dados de avaliação de mais de 70 países. A IEA cria o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), que envolve mais de 60 países, e o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), cuja edição de 2011 teve a participação de 48 países.
1987-1990	MEC cria o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP). Em convênio com a Fundação Carlos Chagas (FCC), em 1987 foram avaliados alunos de 15 capitais e 24 cidades. Em 1988, o mesmo estudo da FCC foi contratado pelo Paraná, avaliando quase 30 mil alunos. Ainda em 1988, o SAEP estreia com um piloto no Rio Grande do Norte e no Paraná para em 1990 ter uma abrangência nacional com alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries.
1991	SAEP passa a ser SAEB, com previsão de aplicação bianual. No ano seguinte, a coordenação do programa passa ao INEP.
1994	SAEB é institucionalizado como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
1995	Aplicação do SAEB passa a ocorrer na 4ª e 8ª séries, no terceiro ano do Ensino Médio e em escolas

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

	privadas. O processo de avaliação sofistica-se, com o estabelecimento de uma escala nacional de proficiência e com a agregação de novas metodologias estatísticas, com a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI). São instituídos os questionários sócio-econômicos e as 27 unidades federativas terão de aplicar as provas. O processo conta com a contratação da FCC e Cesgranrio.
1996	MEC cria a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE).
1997	Nova estruturação para o INEP, enfatizando atividades ligadas à avaliação da educação. INEP elabora as matrizes curriculares nacionais para as provas do SAEB, voltando a protagonizar o processo.
1998	Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
2001	Plano Nacional de Educação (PNE). Atendendo determinação do artigo 14 da Constituição Federal, documento com validade decenal estabelece a obrigatoriedade de um sistema de informação e avaliação, com garantia de disseminação dos dados e programa de monitoramento das informações dos programas nacional e locais. Novo PNE foi instituído pela lei 13.005 de junho de 2014. Em seu artigo 11, o Plano estabelece que o "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino."[5]
2001	Revisão das matrizes curriculares nacionais de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na avaliação, são inseridos questionários sobre a gestão escolar, fatores intra-escolares, socioeconômicos e culturais dos alunos.
2002	Criação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).
2005	SAEB é transformado em sistema composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).[6]

Retirado de: NETO (2005), FREITAS (2004) e <www.inep.gov.br>. Último acesso em 17 nov. 2012.

No Quadro 4, o cenário que se tornou conhecido a partir de 2005 tem suas características objetivadas. Ali, podemos perceber que a Prova Brasil (anteriormente citada como ANRESC) constituiu-se como uma amostra do SAEB (como ficou conhecida a ANEB), o que nos possibilita compreender melhor de onde advêm os resultados que constituem a avaliação da educação básica atualmente.

Quadro 4 - Características da Prova Brasil e do SAEB

Prova Brasil	**SAEB**
Avalia estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e também estudantes da 3ª série do Ensino Médio	Avalia estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e também estudantes da 3ª série do Ensino Médio
Avalia as escolas da rede pública localizadas em zona urbana e rural	Avalia escolas da rede pública e da rede provada localizadas nas áreas urbana e rural.
Avaliação é censitária: todos os estudantes das séries/anos avaliados, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos matriculados na série/ano devem fazer a prova.	A avaliação é amostral: apenas parte dos estudantes brasileiros das séries/anos avaliados participam da prova, segundo critérios estabelecidos.
Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e

[5] <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 02 ago. 2014.
[6] Ver quadro 4.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Matemática (foco na resolução de problemas) A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental)	Matemática (foco na resolução de problemas) A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio)

Retirado de: <www.inep.gov.br>. Acesso em 16 dez. 2014.

A este cenário agregou-se, a partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada censitariamente em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal da ANA, conforme o INEP, é o de "avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas." (INEP, 2013). A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Com a inserção desta nova avaliação, foram avaliados em 2013, no Ensino Fundamental:

- os alunos do 3º ano das escolas públicas;
- os alunos do 5º e 9º anos de escolas públicas e privadas rurais e urbanas;
- os alunos da 4ª e 8ª séries de escolas públicas e privadas rurais e urbana.

Para além das referências a diferentes momentos da construção da avaliação em diferentes cenários, é fundamental mantermos a compreensão da vinculação destas opções a contextos políticos e econômicos experimentados. Neste sentido que a construção feita por Afonso (2013) pode nos ajudar. No quadro abaixo, retirado de Afonso (2013), é desenhado um cenário baseado na compreensão acerca das denominadas três fases do que o autor denomina "Estado-avaliador". Tal compreensão nos é interessante, posto que localiza vários movimentos internacionais que podem ser úteis no entendimento dos cenários mais locais da avaliação em larga escala. Este desenho foi feito por Afonso à luz do entendimento de novos papeis assumidos pelo Estado frente às demandas por responsabilização e por resultados.

Quadro 5 - Comparação das diferentes fases do estado-avaliador

Estado-avaliador (1ª fase, anos de 1980-1990)	Estado-avaliador (2ª fase, final dos anos 1990 e atuais anos 2000...)	Pós-Estado-avaliador (antevisão com base em alguns indicadores)
Expressiva autonomia relativa do Estado-nação na definição de políticas públicas. Prioridade ao	Retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e	Estado-nação crescentemente inserido em contraditórios processos de governance e confrontado

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

controle social por parte do Estado. Estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de *accountability*. Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais...). Maior incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio). Participação não sistemática em avaliações comparativas internacionais. Emergência de formas de avaliação externa do ensino superior em muitos países sem essa tradição. Empréstimo e aprendizagem como principais mecanismos de transferência de políticas, nomeadamente no que diz respeito a países centro-europeus e norte-americanos, estando, no entanto, mais presentes os mecanismos de imposição para países do Sul onde o Fundo Monetário Internacional (FMI)/Banco Mundial e o "Consenso de Washington" têm sido mais precoces e ortodoxos.	transnacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial...). Prioridade do Estado ao processo de acumulação. Expansão dos processos de globalização (cultural, política e econômica...). Consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação. Incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio) e maior diversificação e precocidade das avaliações externas nacionais. Consolidação de agências autônomas ou de direito privado para a avaliação e acreditação do ensino superior nacional. Protagonismo de agêncas internacionais para a qualidade, como a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) em contexto europeu. Regulação pelo conhecimento, definição de indicadores e adesão a políticas baseadas em resultados e evidências. Participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de rankings (PISA da OCDE, por exemplo). Harmonização, disseminação, estandartização, imposição, entre outros, como mecanismos de transferência de políticas.	com a crise de regulação da economia mundial, paralelamente à emergência de uma sociedade civil mundial (que poderá ser mais afirmativamente contra-hegemônica face àquelas agendas). Manutenção do ensino básico público e universal como preocupação do Estado-nação, principalmente em países periféricos. Exacerbação de processos de transnacionalização da educação e aumento da mercadorização e mercantilização no âmbito do ensino superior. Referenciação a acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e de outras organizações similares. Novo ímpeto do Banco Mundial na promoção das políticas de privatização da educação. Expansão de oferta educativa (superior e não superior) em regime de franchising e maior tendência para a modularização e estandartização curricular. Ampliação da privatização dos sistemas e agência de avaliação e sua conexão internacional e/ou incremento de políticas de avaliação comuns no âmbito de blocos regionais como a União Europeia ou o Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Retirado de: AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, v. 18, n. 53, abr-jun 2013. p. 278. Grifos do autor.

A primeira coluna localiza claramente vários aspectos que foram fundadores do Estado-avaliador assumido pelo Brasil a partir dos anos 1990. A segunda coluna, por sua vez, dá mais ênfase justamente ao período denominado de "segunda fase". Já o "pós-Estado-avaliador", apresentado na terceira coluna, lança as bases de algumas previsões possíveis na análise feita por Afonso. A construção feita por Afonso aponta

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

para as muitas aproximações existentes entre o cenário de implantação de políticas de avaliação construído no Quadro 3, que sintetiza as apropriações que oportunamente foram sendo feitas ao longo deste trabalho sobre a historicização da avaliação em larga escala e sobre a forma como esta política e esta prática foram se coadunando com construções políticas externas e internas, reforçando a importância de se trabalhar com as noções de globalização, reforma política, regulação e qualidade, como é feito neste estudo. No atual enquadramento brasileiro e no que tange aos interesses desta pesquisa, a atenção recai especialmente sobre o colocado na transição entre a segunda e a terceira coluna, onde se desenha um período de reforço na implementação e de consolidação das agendas avaliativas.

3.8 O ESTADO DA ARTE DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Em artigo produzido sobre o banco de dados "Produção do conhecimento na área de Administração da Educação-Periódicos Nacionais (1982-2000)"[7], Marta Luz Sisson de Castro e Flávia Obino Corrêa Werle apresentam estudo realizado com 54 periódicos brasileiros da área educacional, com 3.573 artigos cadastrados em 59 palavras-chaves.

O banco de dados foi organizado em dois períodos: de 1982 a 1994 e de 1994 a 2000. Referindo-se ao primeiro, Castro (2002) sistematizou as citações à palavra-chave "avaliação da educação". Dos 2.052 artigos cadastrados à época, 99 foram ali agrupados, o que representa 4,82% do total.

> Vale ressaltar que a categoria referia-se a artigos que tratam da questão da avaliação de uma forma geral ou que considera a avaliação escolar, o trabalho da avaliação, pressupostos epistemológicos da avaliação, revisão de programas, conselho de classe e rendimento escolar. (CASTRO, 2002, p. 58).

As palavras-chaves "avaliação de desempenho" e "avaliação institucional" foram cogitadas como categorias de análise, mas a baixa frequência (16 e 24 artigos, respectivamente) implicou na sua exclusão.

---

[7] O banco de dados foi desenvolvido durante o projeto de pesquisa interinstitucional (envolvendo a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos) denominado Gestão da Escola Básica. Um dos subprojetos da pesquisa intitulou-se Produção do Conhecimento na Área de Administração da Educação. Periódicos Nacionais 1982 – 2000.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Não obstante a baixa frequência, a categoria da avaliação mostrava-se ascendente nas citações na comparação ano a ano. Tal fato permitiu à autora concluir o artigo afirmando que

> A distribuição por ano reflete uma tendência ascendente, que poderá ser confirmada no futuro. Constrói-se a hipótese de que com a implantação, a partir da década de 90, de práticas avaliativas tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, Provão, o número de artigos sobre o tema deverá aumentar muito, refletindo este interesse social. (CASTRO, 2002, p. 61).

Considerando o tempo total para a constituição do banco de dados, das 8.082 catalogações feitas, a mais numerosa pertenceu à "administração do ensino superior", com 529 artigos cadastrados. Neste cômputo geral, e confirmando o que preconizava uma das autoras no artigo anteriormente citado, a palavra-chave "avaliação" apareceu dividida em "avaliação da educação" (com 201 citações), "avaliação institucional" (70 citações) e "avaliação de desempenho" (32 citações).

Em outro artigo publicado sobre o trabalho, Werle (2004) faz uma apropriação das modificações que temporalmente podem ser observadas sobre os temas abordados:

> Verifica-se que nos primeiros anos abrangidos pela análise (1982 a 1994), publicava-se mais sobre Administração Comparada que sobre educação e democratização e sobre administração em nível macro político, e que na segunda metade dos anos noventa passaram a receber maior atenção temas como avaliação da educação e poder, o que parece refletir preocupações com as políticas públicas de controle e avaliação instituídas nos sistemas de ensino. (WERLE et al, 2004, p. 424).

Em mais um recorte dos dados do banco "Produção do conhecimento na área de Administração da Educação" no período inicial, compreendido entre os anos 1982 e 1994, Werle e Castro (2000) analisam a tônica da produção realizada na América Latina no período. Foram 2.052 títulos analisados, retirados de 42 periódicos nacionais, com a temática denominada "administração comparada", focando mais detalhadamente as referências às políticas educacionais latino-americanas. Das mais de 4.300 vezes que os artigos foram classificados (devido ao fato de muitos deles se inserirem em mais de uma palavra-chave), houve 15 ocorrências com as palavras "avaliação de desempenho", 22 com "avaliação institucional" e 96 com "avaliação educacional".

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

As autoras estabeleceram duas vertentes analíticas para estes resultados. Uma delas de caráter local, que enfatiza “a importância da fidelidade à cultura local, aos processos de democratização, equidade e autodeterminação” (WERLE E CASTRO, 2000, p.106) e outra que “aponta para os perigos do transplante de paradigmas internacionais, para a competitividade e suas implicações na capacidade de gestão dos sistemas educativos, para a regulamentação num movimento centro-periferia” (Ibidem, p.106). Ambas são interessantes de serem transpostas ao cenário nacional e consideradas ao longo da análise proposta por esta pesquisa.

No caso da implantação dos sistemas estaduais de avaliação, merece destaque o aumento percebido a partir de 2008. Segundo dados de Horta Neto (2013), observou-se um decréscimo no número de avaliações próprias dos estados brasileiros a partir de 2005 (9 em 2005, caindo para 5 em 2007). Este número voltou a crescer em 2008 (10) até atingir o total de 18 avaliações estaduais contabilizadas no ano de 2012.

> Esses Estados, com exceção do Espírito Santo, que usa o termo programa, adotam a expressão sistemas de avaliação. Apesar de serem chamados de sistemas, utilizam apenas testes aplicados aos alunos, diferenciados por ano escolar testado, sendo o Estado do Rio Grande do Sul o único que utiliza uma série de instrumentos que fornecem algumas dezenas de indicadores. Além disso, mesmo se referindo a uma avaliação, concentram suas atividades na aplicação de instrumentos de medida, desenvolvidos, na maioria das vezes, por entidades externas à Secretaria de Educação. (HORTA NETO, 2013, p. 23)

A partir de 1990, segundo dados de Koetz e Werle (2012), a implantação do SAEB fez crescer a criação de instrumentos estaduais de avaliação. Segundo seus estudos, dez estados desenvolviam sistemas próprios de avaliação: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Este número, entretanto, tende à uma rápida ampliação demonstrada pela comparação entre estudos que vêm sendo realizados. Bauer (2012) identificou 20 estados e o Distrito Federal com sistemas próprios de avaliação, reforçando o enunciado por Brooke:

> Percebe-se que as Secretarias não estão sentindo os mesmos constrangimentos do passado. Se ainda há alguma dificuldade no uso dos resultados para orientar a prática dos professores, ela não tem impedido a

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

> sua aplicação em uma nova geração de políticas de gestão. (BROOKE, 2011, p. 18)

No caso do Rio Grande do Sul, vale a pena pontuar - menos por pendores bairristas do que pelo fato de Porto Alegre ser a capital do estado -, que se observa atualmente uma reformulação significativa do sistema de avaliação implantado pelo governo estadual. De um modelo de cunho gerencialista e com fortes recortes meritocráticos, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) - que vigorou, de forma intermitente e com pequenas alterações, de 2005 a 2010 -, passou-se, no período compreendido entre 2011 a 2014, para um sistema participativo que busca a ligação dos resultados demonstrados pelos alunos a elementos intra e extraescolares, responsabilizando toda a comunidade escolar e os órgãos gestores pelos resultados alcançados e pela busca das melhorias necessárias.

Entretanto, como pontuam Koetz e Werle (2012) em análise que se encerra no ano de 2011, quando se iniciou o novo sistema avaliativo em toda a rede estadual, não se tem, nem no Rio Grande do Sul e nem em outro estado brasileiro, a consolidação de um modelo de avaliação próprio. Todas as políticas e práticas experimentadas ainda tem se vinculado a políticas de governo isoladamente. Para as autoras,

> Percebe-se no Estado do Rio Grande do Sul que, a cada novo governo, novas concepções modificam as práticas políticas dando um novo enfoque às políticas de avaliação. O processo de avaliação vem progressivamente sendo reestruturado com vistas a fornecer subsídios para gestores e docentes reavaliarem suas práticas administrativas e pedagógicas, a fim de melhorar o rendimento escolar dos alunos da rede pública estadual. (KOETZ; WERLE, 2012, p. 697-698)

Outra comparação que merece destaque pelo interesse que vem despertando entre os estudiosos, diz respeito às pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal na temática da avaliação. Analisando a categoria temática “gestão da educação”, onde se incluem a gestão de sistemas educacionais e de escolas, a gestão do currículo e a gestão da avaliação, pesquisa realizada no período compreendido entre 1986 e 2006 analisou 50 estudos na temática da educação comparada entre Brasil e Portugal. Dos trabalhos analisados, 24% concentraram-se na categoria de “gestão da educação”. Depois dela, ficaram as categorias “trabalho e formação” (8%), “educação inclusiva”

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

(4%) e “formação de professores” (4%). A categoria mais abrangente foi a da “história da educação”, com 60% das citações. Analisando a sua pesquisa, Souza et al (2010) concluem que:

> De modo específico, os estudos em tela se caracterizam pela preponderância da abordagem sociológica e política contemporânea que se aplica ao exame crítico dos reflexos do binômio globalização neoliberalismo nas políticas e práticas de educação, preocupando-se, com isto, em verificar as configurações e roupagens locais assumidas no Brasil e em Portugal pelo rebatimento de algumas importantes tendências transnacionais que afetam as políticas públicas em educação, como a sua descentralização via municipalização, a flexibilização curricular e, ainda, a importância da avaliação no novo cenário de regulação da educação. (SOUZA et al, 2010, p. 307).

O primeiro quadro que segue abaixo parte do levantamento realizado por Bauer (2012), intitulado Estudos sobre sistemas de avaliação educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. Oferece uma primeira apropriação dos dados acerca das teses e dissertações produzidas entre 1987 a 2010, a partir de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os 221 resultados obtidos foram resultados de uma busca que envolveu 18 descritores. Destes, o descritor “Avaliação em larga escala/avaliação de larga escala”, totalizou 29 produções.

A partir deste descritor, ainda, foram organizados quatro grupos. O primeiro compõe-se de trabalhos com foco na discussão das políticas de avaliação e da sua inserção nas reformas educacionais. O segundo grupo é composto por estudos sobre as implicações das avaliações no sistema educacional e na escola. O grupo três é formado por estudos com foco no desenho ou na metodologia utilizados pelos sistemas. E o último grupo apropria-se das informações das avaliações para buscar outras frentes de discussões e de análises. Cabe salientar o apontamento temporal feito pelo levantamento: somente a partir de 1998, é que os estudos com a temática da avaliação no Brasil começaram a aparecer (três produções encontradas). A partir daí, chegou-se ao ano de 2010 com 56 produções.

Do levantamento organizado por Bauer (2012), foram selecionadas as seguintes produções para análise mais direta nesta pesquisa, levando em consideração abordagens sobre o sistema nacional de avaliação, sem especificações sobre desempenho em áreas de conhecimento ou sobre sistemas estaduais e/ou municipais, ao menos quando de uma análise mais conceitual sobre o tema.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Quadro 6 - Teses e dissertações a partir do levantamento de Bauer (2012)

AUTOR	TÍTULO	DATA DA DEFESA
Duzolina Alfredo Felipe de Oliveira	Uma avaliação política do projeto Saresp 1/3/1998	1/3/1998
Mirtes Maria Trigueiro Santoro	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Projeto SAEB: Articulações entre Políticas Públicas no âmbito Nacional (1988 - 1998)	1/12/1998
Alicia Maria Catalano de Bonamino	O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Referências, Agentes e Arranjos Institucionais e Instrumentais.	31/8/2000
Marcio Oliveira Ferreira	Avaliação de Sistemas Educacionais: contradições e possibilidades de um instrumento de política social	1/3/2001
Maria Teresa de Moura Ribeiro	A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso	1/5/2001
Ezerral Bueno de Souza	O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB no Contexto das Políticas Educativas dos Anos 90	1/11/2001
Silza Maria Pasello Valente	Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola	1/6/2002
Rozemeiry dos Santos Marques Moreira	Avaliação externa como instrumento da gestão: a adesão e os impasses de sua realização	1/2/2004
Francisco Carlos Gomes	O perfil dos diretores da Escola Fundamental e seus estilos de gestão. Um estudo a partir do Saeb 2001	1/4/2004
Fabiana de Felício	O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no Estado de São Paulo	1/8/2004
Luiza Procópio Sarrápio	A escola do fracasso: percepções dos professores sobre a relação entre o trabalho pedagógico e o desempenho escolar	1/8/2004
Daniela Renna Magistrini Spinelli	A avaliação de monitoramento e a materialização das reformas educacionais de caráter neoliberal: Brasil dos anos 90	1/11/2004
Maria Sirleide Lima de Melo	Avaliação escolar como instrumento de gestão	1/1/2005
Dirce Nei Teixeira de Freitas	A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa	1/3/2005
Ricardo Ceneviva	Democracia, *accountability* e avaliação: a avaliação de políticas públicas como instrumento de controle democrático	1/1/2006
Sergio Stoco	Saeb: uma análise da política	1/2/2006
Leandro Oliveira Costa	Efeitos da gestão escolar e características individuais do diretor determinantes do desempenho dos estudantes do ensino fundamental	1/9/2006
Adriana Bauer	Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente	1/12/2006
Regina Lucia Lourido dos Santos	Sistema nacional de avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas	1/5/2007
Lina Katia Mesquita de Oliveira	Três Investigações sobre Escalas de Proficiência e suas Interpretações	1/8/2008
Renato Judice de Andrade	Qualidade e eqüidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995-2003	1/10/2008

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Ana Maria de Paiva Franco	Os determinantes da qualidade da educação no Brasil	1/1/2009
Silvana Soares de Araujo de Mesquita	Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?	1/6/2009
Aurelio Formoso Júnior	Burocratas de linha de frente e pressão por resultados	1/7/2009
Clarissa Guimaraes Rodrigues	A relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil: evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005	1/9/2009
Gabriela Schneider	Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola	1/2/2010
Rosemar Ramos Chiappa	Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre/RS: fatores e possibilidades	1/1/2010
Flávia Melice Vergani	Avaliação externa de rendimento escolar: um instrumento para a gestão pedagógica	1/3/2010
Juliana Neves de Souza	Desvelando os Sentidos dos Resultados da Prova Brasil: Com a Palavra, os Professores	1/6/2010
Maria Neli Volpini	Processo de avaliação do ensino fundamental no âmbito municipal: possibilidades de uma avaliação negociada?	1/6/2010
Maria Mônica Carvalho Escobar	Políticas de informação e de avaliação educacional: instrumentos efetivos para a melhoria da gestão pedagógica?	1/8/2010
Ana Lúcia Garcia	Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola	1/10/2010
Audrei Fernandes Cadaval	A qualidade da educação fundamental e sua relação com o crescimento econômico	1/10/2010
José de Arimathéa dos Santos	Avaliação do Impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Contexto Escolar	1/11/2010
Daianny Madalena Costa	Tensões e Influências no Contexto das Políticas de Avaliação em Larga Escala: uma Análise da Participação das Confederações de Trabalhadores em Educação do Brasil e da Argentina	1/12/2010
Ibanor Möllmann	Gestão e Avaliação em Larga Escala: uma Análise a partir da Perspectiva de Escolas Privadas No Rio Grande Do Sul	1/12/2010
Rita De Cássia Zirondi Di Nallo	Avaliação Externa: Instrumento De Controle Ou Regulação?	1/12/2010

Retirado de: BAUER, Adriana. Estudos sobre sistemas de avaliação educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista Ambiente Educação**. Rio Grande, 5(1): 7-31, jan/jun.2012.

A partir da leitura dos resumos das produções acima elencadas, é possível estabelecer-se uma divisão entre os seguintes campos: o da estruturação das políticas públicas, o da interferência no currículo a partir das avaliações, o da gestão em diferentes níveis e um campo mais ampliado que busca compreensões sociológicas sobre as proposições e práticas avaliativas em larga escala. É interessante frisar o quanto estes campos foram se determinando cronologicamente, indicando tanto uma maior atenção para a avaliação em larga escala quanto o

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

aumento do interesse em desenvolver instrumentos conceituais e metodológicos mais ampliados para a compreensão dos cenários estudados.

No campo da estruturação das políticas públicas, percebe-se a existência de estudos que analisam a aproximação feita por diversos países, entre eles o Brasil, ao modelo neoliberal oriundo de diretrizes que orientavam para a diminuição dos gastos públicos e para a necessidade de resultados mais consistentes dos investimentos feitos em áreas sociais, principalmente no que tange à educação. Neste contexto, também é verificada forte ênfase à abordagem da avaliação na perspectiva de sua utilização no campo da política pública para a educação básica e à noção da avaliação como instrumento de controle gerencial das escolas, ou seja, uma forma de resolver problemas relacionados à qualidade da produção oferecida pelas unidades escolares.

Junto com isso, as teses e dissertações analisadas apontam para o papel de regulação que o Estado passa a assumir mais fortemente com a sistematização da avaliação em larga escala. Resultantes deste cenário, são percebidos posicionamentos como o da necessidade de aprimorar a avaliação para utilizá-la como instrumento de regulação do Estado, compreendendo a avaliação como instrumento de apropriação dos resultados obtidos pela educação e como forma de possibilitar a transparência destas informações, mas também chamando a atenção para as limitações existentes nos dados baseados nos resultados obtidos pelos alunos, sem considerar o conjunto da realidade social vivenciado pelos atores que interagem no universo escolar.

Outro campo bastante abordado refere-se ao currículo. Vários estudos analisados debruçam-se sobre a forma como os conhecimentos escolares são utilizados nas avaliações, tentando também compreender como a construção das provas utilizadas nas avaliações são resultado de um processo que privilegia determinados formatos do conhecimento escolar, estabelecendo uma espécie de regulação curricular.

Já no campo da gestão podem ser inseridas preocupações concernentes a como os resultados obtidos nas avaliações são utilizados como subsídios para o planejamento pedagógico, tanto por parte das equipes gestoras das escolas quanto também pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Interessante observar que esta preocupação pode ser detectada tanto no que diz respeito às escolas públicas como também às escolas privadas. Tal fato não se revela no número de estudos

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

voltados às escolas privadas – quantitativamente muito inferior ao das escolas públicas – mas à quantidade de estudos que coloca em pauta a discussão acerca da real importância da atuação de instituições privadas de ensino no bom desempenho demonstrado por alunos egressos destas escolas, considerando-se nesse cálculo o *background* que este aluno já tem em sua vida extraescolar.

No que tange à uma apropriação sociológica da avaliação em larga escala, vários estudos partem do pressuposto de que a utilização hoje feita, baseada tão somente nos resultados advindos dos instrumentos de avaliação, é restrita. Além disso, também apontam para o fato de que os formatos atualmente utilizados para a avaliação são omissos na compreensão dos fatores que concorrem para a configuração de determinadas realidades.

Desta forma, elementos como as limitações do ordenamento por resultados, o impacto da universalização do acesso à escola, a busca de indicadores capazes de verificar o impacto das condições materiais e estruturais das escolas sobre os resultados apresentados pelos alunos e o estabelecimento de relações entre o desempenho escolar, a renda familiar e a média dos anos de escolarização são buscados pelos pesquisadores como forma de melhor compreender o cenário da avaliação de larga escala e também de lançar algumas bases para outras formas avaliativas, para além da medição de resultados. Elementos econômicos, como o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o impacto dos resultados das avaliações no crescimento do país também integram o espectro dos estudos.

Por fim, várias pesquisas, ao versar sobre os formatos buscados por estados e municípios brasileiros, também aplicam vários destes elementos de análise nos sistemas locais de avaliação em larga escala, traçando uma vinculação destes com o SAEB e analisando os impactos, as limitações e as possibilidades que podem ser percebidas a partir desta análise.

Na busca por uma revisão bibliográfica mais focada no cenário proposto para este estudo, o quadro abaixo foi construído a partir das palavras-chave “rede/sistema municipal de educação de Porto Alegre”. Das 29 produções encontradas no período compreendido entre 1993 e 2012 (várias delas, inclusive, evocando os aspectos inovadores da gestão educacional de Porto Alegre, sob diferentes enfoques), apenas uma aborda a temática da avaliação no cenário local, indicando uma produção ainda

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

incipiente sobre o tema em meio a um quantitativo geral que aponta o interesse para o estudo de aspectos relativos à organização educacional em Porto Alegre. É o caso da tese de Darlize Teixeira de Mello, defendida em 2012 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o título "Provinha Brasil (ou 'provinha de leitura'?): mais 'uma avaliação sob medida' do processo de alfabetização e letramento inicial."

Quadro 7 – Produções Rede/Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre

Autor	Título	Data
Antonia da Silva Medina	Supervisão escolar - da ação exercida à ação repensada - uma experiência na rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS	01/08/1993
Edith Ione dos Santos Frigotto	Construção curricular e demarcação discursiva: a gênese e afirmação, a proposta da escola cidadã de Porto Alegre	20/12/1999
Iara Conceição Bitencourt Neves	Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental em Porto Alegre, RS: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar	01/10/2000
Suze Gomes Scalcon	A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica	01/06/2003
Angela Maria Chuvas Naschold	Redes vinculares comunicativas: um dos caminhos da volta à escola	01/11/2003
Angela Maria Hidalgo	Gestão e currículo: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos escola cidadã e cidade educadora	01/05/2004
Beatriz Fontana	Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades	01/01/2005
Carmen Avani Edckhardt	Fios e desafios para encontrar as trilhas apagadas pela imposição de uma lógica única nos algoritmos convencionais: em busca de um conhecimento-emancipação	01/01/2005
Marcelo Guina Ferreira	Limites e possibilidades da educação física no contexto da escola cidadã - um estudo em escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS)	01/05/2005
Simone Girardi Andrade	Ação docente, formação continuada e inclusão escolar	01/09/2005

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Debora Conforto R. Pereira	Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compressão do tempo e do espaço	01/05/2006
Maria Cecilia Camargo Gunther	A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal	01/09/2006
Maria Luiza Rodrigues Flores	Movimento e complexidade na garantia do direito à educação infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)	01/10/2007
Fabiano Bossle	O "eu do nós": o professor de educação física e a construção do trabalho docente coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre	01/01/2008
Ana Cristina Rodrigues Tavares	Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória: uma análise da escola por ciclos de formação da rede municipal de Porto Alegre e suas implicações na produção de exclusão por conhecimento em alfabetização	01/08/2008
Miriam Pereira Lemos	Da responsabilidade sobre o mundo: a educação escolar enquanto mediadora dos sentidos do saber	01/09/2008
Luciana Piccoli	Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem	01/04/2009
Elisandro Schultz Wittizorecki	Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre	01/07/2009
Isabel Leticia Pedroso de Medeiros	Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências	01/07/2009
Cristina Rolim Wolffenbuttel	A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS	01/09/2009
Maria Beatriz Pauperio Titton	Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no ensino médio experiências em diálogo	01/06/2010
Gelcemar Oliveira Farias	Carreira docente em educação física: uma	01/09/2010

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

	abordagem na construção da trajetória profissional do professor	
Claudia Rodrigues de Freitas	Corpos que não param: criança, tdah e escola	01/03/2011
Mirtes Lia Pereira Barbosa	"Cuide da saúde": aprendendo a ser saudável com agendas e gincanas escolares	01/02/2012
Darlize Teixeira de Mello	Provinha brasil (ou “provinha de leitura”?): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial	01/08/2012
Thaise da Silva	A alfabetização linguística e o letramento no programa nacional do livro didático (pnld 2010): os livros de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em análise	01/08/2012
Flavia Isaia Pinheiro	Epistemologia genética e produção de textos na escola: estudo da construção da coerência em narrativas escritas	01/12/2012
Lisandra Oliveira e Silva	Os sentidos da escola na atualidade narrativas de docentes e estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre	01/12/2012
Marta Quintanilha Gomes	Trilhas profissionais na educação infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre	01/12/2012

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Este cenário da produção focada no sistema municipal de Porto Alegre evidencia um processo de escolhas pautado pela inovação experimentado na gestão educacional e pedagógica no período compreendido entre 1989 e 2004. Desta forma, a aproximação com temáticas que ainda não se apresentavam, não obstante já estarem forma inclusive no contexto nacional é, de certa maneira, compreensível.

No geral, o levantamento realizado será uma informação relevante na estratégia de análise desta pesquisa. Estas produções e as ênfases garantidas por suas temáticas, em diferentes momentos, mapeiam os interesses acadêmicos e os esforços compreensivos empreendidos. A apropriação destes elementos, por meio do levantamento bibliográfico realizado, permitirá inferências no processo analítico deste

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

estudo, ampliando as possibilidades interpretativas acerca da temática da avaliação em larga escala.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

4. ESTRATÉGIA DE ANÁLISE

Seguindo o preceituado por Yin (2001), a estratégia analítica geral deste estudo alia as proposições teóricas aqui desenvolvidas às abordagens descritivas dos dados analisados, no que tange aos documentos e às entrevistas. Para que isso se efetive, a construção metodológica promove uma disposição das informações em séries diferenciadas que se iniciaram na construção teórica realizada, passaram pelos elementos fornecidos pela revisão bibliográfica e finalizam nas informações coletadas nos documentos e entrevistas coletado nos diferentes níveis da pesquisa (CME, SMED, escolas, professores). A partir dos elementos teóricos, serão desenvolvidas as estratégias de análise que aproximarão os dados coletados da matriz teórico-conceitual deste trabalho.

A tentativa de determinar os elementos causadores da maneira como diferentes públicos se relacionam com a escola e como se pode entender os resultados advindos dessa relação já é bastante conhecida do campo da sociologia da educação. Forquin (1995) sistematizou um balanço de certo número de trabalhos sociológicos que visam esclarecer os problemas da desigualdade do sucesso na escola, tendo como parâmetro o que os alunos deveriam atingir em termos de conhecimentos em determinados níveis de avanço escolar. O resultado disso aponta para as já bastante conhecidas categorias da origem social, das disparidades socioculturais, das práticas educativas familiares e dos valores culturais de classe e aspirações com relação à escola.

Esta abordagem sociológica é a que melhor consegue responder, ao olhar para a diversidade de elementos presentes nos processos educativos, às demandas relativas ao significado do trabalho realizado e à construção de alternativas viáveis para algumas situações. Neste cenário, as avaliações em larga escala são compreendidas como elementos de um processo e não como a expressão inequívoca de resultados finais. Os resultados advindos das avaliações servem para traduzir em números uma realidade que há muito já era verificada nos cotidianos escolares, mas não conseguia se evidenciar de forma clara. Tal mensuração explicita e legitima as estruturas institucionais - em suas dimensões internacional, nacional e locais (no que se refere à mantenedora e às próprias escolas) - e pedagógicas. Esse processo de legitimação não pode ser desconsiderado, posto ser um dos elementos fundamentais

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

da pesquisa. Entretanto, há que se salientar como esse movimento de explicitação e de legitimação se efetiva no cenário educacional. O que se observa é uma alternância entre aceitação e resistência ao modelo avaliativo que está colocado. Tal oscilação se vincula ou a bons resultados observados ou a indicadores que denotam a insuficiência dos resultados obtidos pelo sistema escolar ou pela escola.

Conforme relatam Sousa e Arcas:

> As políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir à intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios e os usos de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no processo educacional. (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 187)

Os números estão vinculados a fatores culturais, materiais e financeiros, cuja tradução em importância dada à escola, às condições físicas e estruturais para o estudo e à valorização profissional e organização do trabalho dos profissionais nela envolvidos, também estabelecem as possibilidades de melhores ou piores resultados.

O olhar sobre a avaliação igualmente não pode envolver aspectos isolados ou individuais do processo educacional. A ênfase não reside só na capacidade dos alunos de aprender. Também está posta na capacidade dos gestores, dos professores e dos fatores extraescolares. Da mesma forma, não se liga somente à liberação de investimentos, mas também à capacidade de gestão destes recursos. Os vários elementos presentes na análise da temática da avaliação em larga escala estão referenciados na explicitação da organização desta pesquisa.

Enquanto proposição mais objetiva, uma das origens à ênfase na avaliação em larga escala no Brasil foi a necessidade de indicadores iniciais sobre o cenário educacional nacional. Dando conta desta problemática prévia, surgiu a inquietação sobre o papel dos indicadores para que alterações mais efetivas pudessem ser buscadas. Entende-se aqui como ações mais efetivas as que se dão para além de estabelecimento de metas numéricas ou de posicionamentos hierarquizadores entre escolas e/ou sistemas de ensino, sem, evidentemente desconsiderar ou sequer minimizar a importância que a definição destes indicadores traz para o conhecimento do cenário educacional e para a definição de políticas públicas melhor direcionadas. Para que possamos pensar a avaliação em sua dimensão política, temos de qualificá-la para além dos números, como problematizadora e propulsora de novos

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

ordenamentos legais e institucionais. Temos de ser capazes de compreender a avaliação como um dos atuais eixos estruturantes da formulação de políticas públicas. E não apenas na dimensão política para novos ordenamentos macro normativos mas também, como já referido aqui, como uma refutação à premissa dos desempenhos meramente finalísticos. A avaliação pode/deveria servir como forma de aprimorar a organização e o trabalho nas escolas (incluindo o planejamento didático) e nos órgãos de gestão do sistema.

Estudos como os de Sousa (2003) e de Bonamino (2002) já analisaram os cenários educacionais nacional e de vários estados brasileiros na tentativa de perceber os possíveis impactos da aplicação da avaliação em larga escala no trabalho realizado pelas escolas. Para Bonamino (2002), os impactos do Sistema Nacional de Avaliação Básica no trabalho das escolas só podem ser percebidos na medida em que os estados fizerem as suas apropriações mais locais da política de avaliação.

Avançando nesta compreensão e coletando evidências acerca da mesma, Sousa e Arcas (2003), ao analisarem o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), perceberam que:

> O que pode ser constatado pela pesquisa é que o Saresp, ao servir como referência para as práticas avaliativas empreendidas nas escolas, acabou por reforçar práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem. Num contexto em que se preconizam práticas de avaliação da aprendizagem fundamentadas na concepção formativa, visando orientar e favorecer a aprendizagem dos alunos, o Saresp reforça a aplicação de provas testes, objetivando, na maioria dos casos, simular a aplicação da avaliação externa, preparando os alunos para este tipo de instrumento de avaliação(...). (SOUSA; ARCAS, 2003, p. 193)

No caso de Porto Alegre, onde não existe ainda a conformação de um sistema municipal de avaliação em larga escala, o desafio posto é compreender a construção do seguinte percurso: de que maneira as diretrizes da política nacional de avaliação são compreendidas pelo CME e pela SMED; de que forma essa compreensão é comunicada às escolas; como elas são entendidas e operacionalizadas pelas instituições escolares em suas práticas de gestão e de sala de aula.

A contextualização do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, nos oferece pistas sobre a forma como este foi se adequando às diretrizes avaliativas colocadas por um contexto mais geral. Pode-se observar ali uma alteração significativa que, em um curto espaço de tempo, saiu de uma proposta alternativa de

organização institucional e pedagógica, passou por uma experiência fortemente pautada pela vivência acadêmica que caracterizou a equipe da secretaria por uma gestão, e encontra-se em uma etapa bastante identificada com a temática da avaliação a partir de uma lógica de gestão de resultados.

Outras ponderações vinculadas às especificidades que podem se estabelecer entre as escolas públicas municipais de Porto Alegre também merecem ser pontuadas. São mais de 50 escolas de ensino fundamental localizadas na periferia da capital do Rio Grande do Sul, organizadas em quatro regiões. Trata-se de um público formado majoritariamente por crianças e adolescentes integrantes de grupos sociais de baixa renda e, em sua maioria, tendo vivências adversas em aspectos físicos, afetivos e culturais. Com isso não se quer dizer que estamos aqui trabalhando com uma noção de homogeneidade. Várias escolas atendem grupos de realidades sociais diferentes e têm propostas de gestão igualmente diferenciadas, afetando diretamente no seu funcionamento e na qualidade e quantidade da educação oferecida aos alunos. Supõe-se que um melhor desempenho da escola nas avaliações que ali são realizadas, corresponde, no mais das vezes, a uma melhor organização, maior possibilidade de participação da comunidade escolar e incremento dos insumos com que se trabalha. Isso estabelece uma espécie de competição interna na rede de ensino. Tal fato, entretanto, interfere muito mais nas escolhas feitas pelos docentes para o seu trabalho do que efetivamente nas escolhas feitas por pais e alunos, cuja opção de matrícula se dá, no mais das vezes, pela proximidade geográfica da escola.

Os grupos CME, SMED e escolas (no que tange à sua gestão e a professores) constituem o foco desta pesquisa. A coleta de dados em cada um destes grupos se deu, em um momento inicial, por meio de pesquisa documental e teve sequência através de entrevistas que foram realizadas com pessoas consideradas importantes na condução do processo de avaliação, no Conselho Municipal de Educação (CME), na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e nas escolas selecionadas.

O conjunto de documentos analisado foi composto por itens produzidos no período de 2005 a 2013, referentes a políticas e diretrizes de trabalho, normas institucionais e aspectos pedagógicos ou organizativos vinculados à temática da avaliação em larga escala. A ideia inicial era a coleta de documentos em todos os grupos pesquisados, de forma a constituir a mesma base para a primeira fase da coleta de dados. No contato feito com as escolas, no entanto, foi verificada a

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

indisponibilidade destes registros de maneira sistemática. Os registros documentais por parte da SMED junto às escolas também não foram encontrados de maneira organizada mesmo junto à mantenedora.

Ter clareza do objeto desta pesquisa e do seu cenário concreto supõe obedecer ao compromisso estabelecido pelas palavras de Sander (2007), quando se refere ao cenário contemporâneo de transformações políticas e econômicas e ao lugar da pesquisa educacional em meio a estas mudanças. O estabelecimento de um contexto para esta pesquisa busca vincular-se a uma parcela da "participação efetiva" referenciada pelo autor:

> Esse movimento nacional e internacional de reforma na administração pública transfere-se às suas distintas áreas temáticas, incluindo a educação. O substrato ideológico e o imaginário político-intelectual do movimento se refletem crescentemente no ensino e na prática da administração educacional pelo mundo afora. Por isso, um dos desafios coletivos dos educadores é examinar criticamente as novas categorias analíticas e novas práticas em matéria de política e gestão da educação, muitas vezes concebidas e difundidas por meio de mecanismos multilaterais de negociação política e financiamento internacional, protagonizados por representantes governamentais e servidores internacionais sem a participação efetiva dos atores sociais que atuam nos sistemas nacionais e locais de ensino, suas escolas e universidades. (SANDER, 2007, p. 438).

A pesquisa guia-se pela perspectiva de alinhar diversos fatores na busca da melhor compreensão das políticas de avaliação em larga escala e da forma como estas políticas se efetivam nos diferentes grupos. Para realizar este percurso - que parte do nível da gestão nacional da educação, passa pelo nível da gestão local e chega ao nível das práticas pedagógicas dos professores – considera-se imprescindível a construção de um desenho de pesquisa que possibilite a utilização dos conceitos e de alguns elementos do sistema no entendimento de cada um destes grupos.

Como nos lembra Mainardes:

> Diversas pesquisas sobre políticas educacionais específicas enfatizam ou supervalorizam os processos locais, apresentando pouca ou frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo (falta de uma visão de totalidade). Além disso, observa-se a ausência de teorizações mais aprofundadas sobre o Estado (papel do Estado, mudanças no papel do Estado), bem como sobre as concepções de Estado e de política educacional que orientam os mandatos administrativos. Observa-se também que, em muitos casos, os pesquisadores não estabelecem relações entre a política investigada e as demais políticas implementadas em um mesmo período.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

(MAINARDES, 2009, p.7-8)

A criação da organização aqui apresentada visa contribuir para que os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa possam ser melhor explorados e respondidos, confirmando ou reestruturando as hipóteses inicialmente aqui construídas. A lógica é de confluência entre os elementos de análise, para que melhor se possa perceber a forma como a política de avaliação em larga escala repercute – ou não – no trabalho do professor, que evidências existem (ou não) desta política no seu trabalho e que outras características e efeitos do trabalho docente podem redundar em indicadores para a sua avaliação.

Pretende-se analisar, neste estudo, os já citados quatro grupos de pesquisa. Eles foram selecionados tendo em vista a percepção de sua importância na elaboração, no acompanhamento e/ou na efetivação das políticas e das práticas de avaliação em larga escala. Todos estão vinculados ao objetivo principal deste estudo: o de verificar de que forma escolas da rede, dentro de suas características comuns como instituições pertencentes a um mesmo sistema de ensino e ao mesmo tempo com características bastante singulares, estabeleceram suas relações no (e com o) campo das políticas de avaliação em larga escala. Dentro de suas características como grupos distintos da pesquisa, a cada um deles foram vinculados objetivos específicos e questões capazes de auxiliar na coleta e análise dos dados, conteúdos e informações advindos de cada nível.

As hipóteses que norteiam este estudo referem-se a dois aspectos e servirão como base para a matriz de análise. O primeiro aspecto refere-se à maneira como o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (CME e SMED) posicionou-se frente às demandas de avaliação em larga escala nas gestões 2005-2008 e 2009-2013, notadamente as mais voltadas à preocupação com as políticas avaliativas, e como estas posições foram repassadas às escolas que integram o sistema. O segundo aspecto diz respeito à forma como as escolas analisadas construíram as respostas a estas demandas da direção central da rede escolar, tanto nos seus aspectos de gestão quanto pedagógicos.

Não obstante trabalharmos aqui com distintos grupos de hipóteses – os referentes ao CME, à SMED e às escolas (gestão e professores) – todos serão norteados por elementos e conteúdos advindos do contexto da política nacional, cuja construção ampara e legitima, em maior ou menor grau – as políticas e práticas

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

avaliativas locais. Por não entender que as hipóteses possam pertencer isoladamente a um grupo ou a outro, elas são apresentadas de forma inter-relacionada, como segue:

Hipótese 1 - a política de avaliação em larga escala nacionalmente proposta pauta-se pela obtenção de resultados finais cujo nível de satisfação se vincula à correção das respostas dadas aos instrumentos utilizados;

Hipótese 2 - a pouca importância dada ao político, representado pela falta de uma identidade enquanto proposta pública de educação, redunda no esvaziamento do trabalho escolar (em detrimento do individual ou de pequenos grupos), do reconhecimento aos professores e do envolvimento dos pais na prática educativa como uma categoria coesa e capaz de buscar a reconstrução de sua identidade;

Hipótese 3 - a avaliação em larga escala é entendida como uma cobrança que merece ser respondida dentro de um formato específico tanto pelos alunos quanto pelos professores. Outras práticas relacionadas à avaliação são reconhecidas, porém existem dificuldades de coaduná-las com a proposta de avaliação em larga escala, devido à notoriedade adquirida pela última;

Hipótese 4 - os resultados buscados pela SMED constituem-se como o retorno à sociedade do trabalho realizado nas e pelas escolas (*accountability*). Nesta lógica, são eleitos os trabalhos realizados por algumas escolas como elementos de prática pedagógica que merecem ser observados;

Hipótese 5 - a avaliação em larga escala ocupa o espaço de orientação político-pedagógica do sistema. Isto acontece na medida em que, na SMED, esta preocupação orienta o trabalho de assessoramento e pauta a condução da secretaria frente às escolas. Nas escolas e frente aos professores, o tema pauta uma parcela do trabalho organizacional e pedagógico que é realizado e, ao mesmo tempo, funciona ou como tensionamento ou como resposta possível às lacunas de aprendizagem que são verificadas.

4.1 OS GRUPOS DE PESQUISA

Em cumprimento aos rigores da ética em pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto desta pesquisa, o seu protocolo, os instrumentos de coletas de dados e as autorizações emitidas pelos órgãos pesquisados para o acesso às informações, foram submetidos e validados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, credenciado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Todos

os entrevistados foram indicados e respaldados pelos seus órgãos de atuação para participarem da pesquisa e também devidamente informados, pela pesquisadora, de todos os procedimentos éticos observados nesta pesquisa, aquiescendo a sua participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O critério central para a escolha dos entrevistados foi a sua vinculação com a temática estudada nesta tese, considerando principalmente o tempo com que lidam com o tema (principalmente no caso da SMED e das escolas) ou o histórico que possuem de atuação frente à instituição (principalmente no caso do CME). A definição de tal perfil de entrevistados foi o que conduziu a indicação dos nomes por parte das instituições e garantiu fidedignidade e legitimidade aos dados coletados. É importante ainda, no que tange à distinção entre instituição e entrevistados, especificar que no roteiro de entrevista que orientou a coleta de dados junto a todos os grupos pesquisados houve a preocupação com a promoção de um distanciamento entre o entrevistado e a instituição representada por ele. Isso proporcionou tanto posicionamentos de caráter mais institucionalizados quanto avaliações pessoais a partir das vivências e das compreensões de cada um dos entrevistados.

4.1.1 Conselho Municipal de Educação

Como um órgão consultivo, deliberativo, normativo e de acompanhamento das ações propostas e efetivadas pela SMED junto às escolas e à comunidade escolar, o CME é percebido neste trabalho como um elemento de extrema importância na discussão acerca das políticas de avaliação. O objetivo foi analisar o posicionamento do CME frente à política nacional de avaliação e às propostas da SMED referentes à avaliação das/nas escolas municipais.

Vinculados a este objetivo, foram abordados os seguintes tópicos nas entrevistas, que se deram de forma semiestruturada (UWE, 2012), com perguntas mais ou menos abertas que funcionaram como guia de entrevista, possibilitando que o entrevistado respondesse a elas livremente:

- o envolvimento do CME com a discussão da temática da avaliação em larga escala e as iniciativas de estudo e de proposições que o Conselho tomou sobre a matéria;

- se e como o CME foi demandado pela SMED para posicionamentos e/ou contribuições sobre a avaliação em larga escala. Diante de demandas, como o

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Conselho se posicionou;

- qual deveria ser o papel de um conselho municipal de educação na formulação, na aplicação, no acompanhamento e na avaliação de políticas, estratégias e instrumentos de avaliação em larga escala no respectivo sistema de ensino e nos âmbitos nacional ou federativo.

4.1.2 Secretaria Municipal de Educação

A SMED, entendida como órgão responsável pelos encaminhamentos legais e políticos advindos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, tem a responsabilidade da condução das políticas e das práticas educativas do município. Ela estabelece diálogos com instâncias vinculadas aos três poderes, repassando as informações e as responsabilidades às escolas e a todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil vinculados ao campo educacional (como é o caso do CME).

Nesta perspectiva, o objetivo do estudo deste nível é analisar como a SMED posiciona-se frente à avaliação em larga escala, focalizando a forma como a política de avaliação é percebida pela Secretaria e como esta interpreta e se posiciona frente à condução nacional da política, frente ao CME e frente às escolas (considerando os gestores e professores).

Na busca de elementos capazes de atender a este objetivo, foram abordados os seguintes itens nas entrevistas:

- a posição da SMED em relação à política nacional de avaliação da educação básica e, em geral, sobre a temática da avaliação em larga escala;

- o envolvimento da Secretaria em discussões públicas ou com diferentes segmentos da comunidade escolar sobre o tema;

- a organização administrativa e pedagógica da SMED para a aplicação de instrumentos de avaliação em larga escala;

- encaminhamentos que foram dados aos resultados das provas e dos índices da avaliação nacional da educação básica e como estes resultados repercutiram no âmbito da SMED e das escolas ou no governo municipal;

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

- relativamente à construção de política ou de instrumentos próprios para um sistema municipal de avaliação, verificando se e em que sentido isso foi discutido no âmbito da administração municipal da educação, com o CME ou com as escolas.

4.1.3. Escolas

Cinco escolas integrantes do Sistema Municipal de Educação foram escolhidas como amostra desta pesquisa. Tal escolha deu-se em função de características bastante peculiares e marcantes advindas de cada uma das instituições, no que tange ao surgimento e à trajetória de cada uma, além da diversidade geográfica que as escolas assumem no cenário urbano de Porto Alegre. Um breve descritivo de cada uma destas instituições é apresentado a seguir de forma a caracterizá-las em seus aspectos mais gerais. Os desempenhos no IDEB entre 2005 e 2013 são apresentados na sequência, calculados com base nos dados de aprovação informados no Censo Escolar e no desempenho da escola no SAEB e na Prova Brasil, bem como as metas projetadas para o período. A opção por apresentar os índices desvinculados das caracterizações básicas das escolas pesquisadas e de forma aleatória foi proposital, a fim de evitar uma leitura que vinculasse diretamente as características das instituições aos números obtidos no IDEB. Assim, o que se pretende com a apresentação dos números é que eles revelem elementos da diversidade dos resultados obtidos por diferentes escolas do SME, ratificando, em alguma medida, as características também diferentes que pertencem a cada uma das instituições que integram e formam este Sistema. A mesma diversidade pontuará, em muitos momentos, os dados que serão analisados na sequência.

A Escola A situa-se na região Leste da cidade. Localiza-se em um bairro que é reconhecido historicamente por uma interessante capacidade reivindicatória. Esta mesma atuação é percebida dentro da escola. A escola sempre orgulhou-se de um forte sentido de participação da comunidade escolar, reconhecendo esta força e buscando articular-se com ela.

A Escola B, situada na região oeste, teve como marca de criação a sua vinculação direta com a proposta de organização por ciclos de formação. Mesmo depois de 2005, permaneceu reconhecida como um espaço de disputas por construções pedagógicas alternativas e diferenciadas, resguardando sempre uma posição vanguardista dentro da rede de escolas da SMED.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

A Escola C, no extremo sul da cidade, orgulha-se, por sua vez, por ter sido uma das últimas escolas que aderiu à proposta dos ciclos de formação. Tal posicionamento é entendido institucionalmente como característico do caráter questionador daquela comunidade escolar. Uma forte vinculação à comunidade é outra marca da instituição, além do orgulho que a escola possui do trabalho pedagógico desenvolvido por seus professores.

As duas últimas escolas aqui apresentadas estão situadas em regiões diferentes da cidade (uma no extremo norte e outra no extremo sul) e com trajetórias diferentes no que diz respeito à sua implantação (tanto em termos cronológicos quanto em termos de organizações pedagógicas e de gestão). Além dos índices que superam as metas estabelecidas para o IDEB, ambas também têm em comum práticas diferenciadas na condução dos processos avaliativos externos, com compreensões e procedimentos muito diferentes, mas que ao fim têm redundado em índices merecedores de destaque no Sistema Municipal de Educação.

A escola D tem adotado, nos últimos anos, a aplicação de provões, como instrumentos preparatórios para a Prova Brasil nos quintos e nonos anos. Trata-se de uma sistematização de questões, elaboradas pelos professores de todas as áreas do conhecimento (exceto Educação Física), aplicada com os rigores de tempo e formato de resposta que se aproximam dos exigidos quando da aplicação da Prova Brasil.

A escola E, por sua vez, voltou-se para um trabalho que remonta a 2010, buscando a sistematização dos resultados da provinha Brasil. A partir da análise destes dados, um conjunto de professores passou a planejar e a realizar as suas intervenções pedagógicas com vistas a sanar as fragilidades observadas, visando à qualificação do processo de aprendizagem e a um considerado consequente melhor desempenho na Prova Brasil.

As duas situações acima descritas são interessantes de serem observadas, na medida em que refletem processos diferenciados voltados à preparação para a avaliação externa, que efetivamente se distanciam das atuações observadas nas outras escolas pesquisadas, onde o efeito da avaliação pode ser percebido de maneira muito mais pontual. No conjunto das análises totais dos dados coletados, as interferências destes processos e procedimentos poderão ser mais bem percebidas.

A caracterização aqui feita das escolas pesquisadas auxilia na percepção da equidistância observada entre a escolha das instituições visitadas e na forma como

organizar estes professores em grupos: vinculados à notoriedade pela condução de grupos de alunos frente à avaliação em larga escala ou pela vinculação ao planejamento pedagógico realizado na escola.

Com o objetivo de analisar as posições dos professores frente às diretrizes políticas e administrativas advindas da SMED no que tange à avaliação em larga escala, verificando as construções pedagógicas feitas pelas escolas à luz das proposições teórico-críticas existentes ante estas políticas, suas características e potencialidades, foram trabalhadas as seguintes abordagens:

- o envolvimento da escola e dos professores com a temática da avaliação em larga escala;

- mudanças administrativas e pedagógicas observadas em função da preocupação com a avaliação em larga escala;

- eventuais mudanças no trabalho de sala de aula;

- opiniões sobre como deveriam se posicionar os professores, a SMED e o CME frente à política nacional de avaliação da educação básica;

- opiniões sobre iniciativas voltadas à criação de um sistema municipal de avaliação e que aspectos ele deveria contemplar.

4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

4.2.1 Documentos do Conselho Municipal de Educação

Foram analisadas as atas das reuniões temáticas ocorridas entre janeiro a novembro de 2005 (seis ao todo) e as atas das reuniões de janeiro de 2006 a outubro de 2013. Não foram encontrados registros de discussões envolvendo a temática da avaliação. Tal fato é referido, inclusive, na fala dos entrevistados durante a coleta de dados por meio das entrevistas. Os principais pontos que pautaram as reuniões do CME estiveram vinculados ao credenciamento e autorização de funcionamento de escolas de educação infantil e a convênios estabelecidos pela SMED.

Também foram analisadas as indicações e as orientações feitas pelo Conselho Municipal no período estudado. Nestes documentos, a temática da avaliação em larga escala igualmente não esteve presente.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

No que diz respeito aos relatórios de atividades do CME, foram analisados os publicados no período compreendido entre 2005 a 2012, principalmente no que tange às atividades sob responsabilidade da denominada Comissão de Planejamento, Recursos Públicos e Avaliação quanto às atividades de formação oferecidas pelo Conselho aos integrantes da comunidade escolar. Como resultado deste estudo, foram encontradas duas menções à temática da avaliação na educação básica.

Uma delas foi no Relatório de Atividades 2007 que menciona que a já citada Comissão de Planejamento, Recursos Públicos e Avaliação desenvolveu "estudos [...] sobre o Plano de Metas do Governo Federal ação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil (p.8)". Não foram encontradas neste Relatório, e naqueles que o sucederam, evidências deste estudo ou informações sobre o resultado destes.

No Relatório de Atividades de 2012, foi encontrada a menção à realização de um "Seminário Interno de formação aos integrantes do CME apresentado pelas Comissões tendo com temas: Gestão; Princípios de Convivência; Currículo; Avaliação" (p. 10). Nos documentos do CME também não foram encontrados registros mais detalhados da abordagem feita durante o evento e do que resultou da discussão.

Os elementos obtidos a partir da análise dos documentos disponibilizados pelo CME de Porto Alegre sinalizam o fato de que a preocupação com a avaliação em larga escala não encontrou espaço nas discussões proporcionadas pelo Conselho. As tímidas referências encontradas sobre o tema não emergiram como pauta significativa, evidenciando uma preocupação que não conseguiu se consagrar como foco das discussões feitas.

4.2.2- Documentos da Secretaria Municipal de Educação

Na busca de documentos realizada junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, houve o contato com dois grupos. Com o primeiro grupo, a Coordenação Pedagógica da SMED, foi feito o contato inicial após a apresentação e obtenção do aceite para acesso aos documentos junto à própria Secretaria. Os materiais que foram apresentados como retorno à demanda por registros que configurassem o contato e a construção feita com a temática da avaliação em larga escala junto às escolas constituíram-se de apresentações feitas aos professores em momentos distintos.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

A primeira delas, datada de julho de 2006, tem como título “Proposta preliminar – Plano de Ação Prova Brasil”. Ali, são apresentadas as seguintes ações:

> 1- Analisar os resultados da Prova Brasil das Escolas da Rede Municipal de Ensino (assessoria);
> 2- analisar as escalas utilizadas para a apresentação dos resultados da Prova Brasil (assessoria);
> 3- definir ações, cuja intencionalidade seja a de possibilitar uma reversão dos resultados da Prova Brasil para as escolas da RME de POA destacadas na tabela 2. (PORTO ALEGRE, 2006, material impresso)

Na citada apresentação, mostram-se grafadas tanto as escolas que, em 2005, haviam participado da Prova Brasil e obtido uma média maior que a nacional para as escolas municipais quanto aquelas cujas médias haviam sido menores.

Às ações apresentadas, seguem os seguintes procedimentos e justificativas, retirados da citada apresentação:

AÇÃO 1

- Analisar os resultados da Prova Brasil das Escolas da Rede Municipal de Ensino (assessoria)

PROCEDIMENTOS

- Leitura com análise geral dos resultados.

- Leitura com análise do resultado individual de cada escola.

- Elencar as escolas que apresentaram resultados menores que 20 pontos abaixo da Média Brasil.

- Elencar as escolas que apresentaram resultados maiores que 10 pontos acima da Média Brasil.

- Organização de um quadro comparativo dos resultados das Escolas municipais de algumas capitais com o resultado das escolas da RME de Poa.

JUSTIFICATIVAS

- Para interpretar os resultados e os demais dados apresentados.

- Para mapear as escolas e as suas respectivas regiões.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

- Para estabelecer um universo de escolas onde seja viável transitar e operacionalizar ações possíveis de serem concretizadas.

- Para interagir com estas escolas, compondo uma parceria que propicie espaço e momentos para diálogo de experiências, práticas e concepções.

- Para intercambiar saberes e práticas com as escolas que apresentaram resultados menores que 20 pontos abaixo da Média Brasil.

- Para desmistificar aquilo que, muitas vezes, se torna 'senso-comum': pobreza das crianças; não retenção do aluno; falta de RH; escolas sem infraestrutura; não aprendizagem por falta de atendimento na área da saúde.

AÇÃO 2

- Analisar as escalas utilizadas para a apresentação dos resultados da Prova Brasil (assessoria).

PROCEDIMENTOS

- Ler, discutir e comparar o que foi proposto na Prova Brasil com o que é proposto nas escolas da RME de Poa.

- Estudar as concepções de língua portuguesa e matemática, assim como as de ensino dessas disciplinas, tanto apresentadas pela Prova Brasil, como na RME de Poa.

JUSTIFICATIVAS

- Para compreender melhor os resultados e as prováveis causas destes resultados.

- Para compreender a realidade e poder propor ações.

AÇÃO 3

- Definir ações, cuja intencionalidade seja a de possibilitar uma reversão dos resultados da Prova Brasil para as escolas da RME de Poa.

- Organizar um grupo de assessores da SMED para subsidiar essas escolas, com cronograma estabelecido de ações.

PROCEDIMENTOS

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

- Realizar reuniões com a equipe diretiva e professores das escolas elencadas.

- Organização e realização de oficinas direcionadas para os professores de Língua Portuguesa e Matemática de todos os ciclos.

- Trabalho da assessoria junto à direção e ao SOP.

JUSTIFICATIVAS

- Para que as escolas possam ter uma referência dos assessores e para que haja uma continuidade no trabalho e nas ações propostas.

- Para expor a cada escola, individualmente, os resultados da Prova Brasil com discussão, análise e proposição de ações em conjunto.

- Para abrir discussão sobre a prática e as concepções de ensino.

- Para discutir sobre as questões relacionadas à gestão e à sua prática no administrativo e no pedagógico de cada escola.[8]

Outra apresentação, datada de agosto de 2006, revisita a mesma proposta preliminar de plano de ação. Neste material, os resultados da Prova Brasil aparecem listados como "pontos de partida" para o trabalho que pretende revisitar "práticas educativas e intervenções pedagógicas das professoras", garantindo "visibilidade do [sic] trabalhos das professoras através do acompanhamento do planejamento e da avaliação das práticas de sala de aula, buscando o conhecimento das concepções para superação do que já existe" (Porto Alegre, 2006, material impresso). Esta apresentação conta com várias abordagens já registradas no material de julho, porém o completa com questões mais específicas relacionadas às escolas, concluindo com um quadro resumo da Avaliação dos Ciclos de Formação. Neste quadro, que organizou dados enviados ao longo de 2005 por 41 escolas municipais, foram abordadas as temáticas aprendizagem, gestão e inclusão pelos segmentos professores (coletivo), professores (individual), alunos, pais e funcionários. Ela não apresenta menções a qualquer tipo de avaliação em larga escala. A única menção à avaliação é feita pelo coletivo de professores, ao apontar a "necessidade de discussão

[8] Retirado de: PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação, 2006, material impresso.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

da progressão continuada, a pouca autonomia das escolas na avaliação final, a falta de tempo/orientação para a elaboração do dossiê e ausência de parâmetros para avaliar o aluno" (Porto Alegre, 2006, material impresso).

Outro material disponibilizado pela Coordenação Pedagógica organizou os dados do IDEB observados nas escolas municipais de Porto Alegre nos anos de 2005 e 2007. Estes mesmos indicadores integram a apresentação feita aos professores em 2009, abordando aspectos legais e estruturais da Secretaria e das escolas, com ênfase na Educação e Jovens e Adultos e na Educação Infantil. Na abertura deste material, constam os eixos prioritários da administração da SMED, com a Gestão Educacional de Resultados figurando ao lado da Inclusão, da Integralidade da Educação e do Conhecimento.

Ainda via Coordenação Pedagógica, foi possível o acesso à apresentação organizada a partir do estudo Aprova Brasil, o direito de aprender, que tem o objetivo de "identificar aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento de escolas que possam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos em 33 escola participantes da Prova Brasil"[9]. Esta pesquisa foi compilada, pela Coordenação Pedagógica, em 99 lâminas, com o destaque para as boas práticas apresentadas e para os fatores do sucesso apresentado pelas escolas.

O segundo grupo contatado dentro da SMED foram os assessores pedagógicos cujo trabalho vem se focalizando, desde 2011, na preparação e nos resultados advindos da Prova Brasil, com ênfase nos anos finais do ensino fundamental. O material disponibilizado por eles constitui-se, basicamente, de apropriações dos resultados obtidos pelas escolas municipais de Porto Alegre na Prova Brasil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A primeira aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2013, não esteve diretamente sob a responsabilidade deste grupo, mas a cargo das professoras que participaram das formações oferecidas dentro do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Além da apropriação dos resultados chama a atenção, nestes materiais, a ênfase garantida à apresentação dos descritores da Leitura e da Matemática trabalhados pela Prova Brasil e à forma como estes descritores podem ser

---

[9] Brasil, MEC, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/aprobr.pdf>. Acesso em 19 jan. 2014.

trabalhados, mediante apresentação das questões das provas e de sugestões de atividades pontuais, não agregadas a planejamentos mais extensivos ou interdisciplinares do trabalho pedagógico. Tal organização das atividades não se coaduna com o propósito, encontrado nos materiais, de trabalhar os descritores da leitura em outras disciplinas além da Língua Portuguesa. Além disso, os materiais trabalhados contam com mapeamentos mínimos da aprendizagem demonstrada pelos alunos, localizando-a no campo do suficiente, razoável ou insuficiente segundo critérios do próprio Ministério da Educação, não sendo feita menção às pretensões curriculares e de aprendizagem do Sistema Municipal de Porto Alegre.

Importa salientar, ainda, que os materiais disponibilizados pelo MEC e pelo INEP são constantemente mencionados na forma das apropriações feitas pelo estudo Aprova Brasil, o direito de aprender e pelo site www.qedu.org.br, organizado pela Fundação Lemann, com o suporte da empresa Merrit Informação Educacional. A primeira é uma organização brasileira criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, com o objetivo de "melhorar a qualidade da educação pública no Brasil, com foco em garantir o aprendizado dos alunos" e "contribuir para que o país seja capaz de oferecer uma educação de alto nível para todos."[10]. Já a Merrit apresenta-se como uma empresa, criada em 2010, com "amplo conhecimento sobre o sistema educacional no Brasil" [11] que organiza diversos dados educacionais brasileiros, garantindo uma formatação específica destes dados, respondendo a diferentes temáticas e abordagens com percentuais e números objetivos e pontuais.

Nenhuma leitura baseada nos princípios de funcionamento das escolas de Porto Alegre foi encontrada nos materiais trabalhados pela SMED. Toda a busca de significação dos dados apresentados pelas escolas vinculou-se a indicadores nacionalmente estabelecidos. Importa salientar, ainda, que todos os materiais analisados são produções específicas de assessores pedagógicos das escolas e foram trabalhados por estes assessores nas escolas na medida em que encontraram espaço para isso. Este trabalho, inclusive, no mais das vezes, não foi realizado com os professores e sim com os supervisores e coordenadores pedagógicos, conforme demanda recebida pela SMED das próprias escolas. Isso evidencia uma atuação

---

[10] Retirado de: <http://www.fundacaolemann.org.br>. Acesso em 19 jan. 2014.
[11] Retirado de: <http://meritt.com.br/>. Acesso em 19 jan. 2014.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

pontual e baseada nas preocupações manifestadas pelas escolas. A ausência de relatórios geral sobre os trabalhos realizados com a temática reforça esta percepção.

A partir dos elementos coletados nos documentos pela SMED de Porto Alegre, é possível perceber dois momentos distintos de preocupação com a avaliação em larga escala. O primeiro momento, datado de 2005 a 2007, evidencia uma abordagem voltada à apropriação dos dados e à tentativa da própria Secretaria conhecer e compreender minimamente o significado trazido por estes números, de forma muito objetiva, baseada nos descritores trabalhados no SAEB.

Um segundo momento pode ser percebido a partir de 2011 até o momento atual. Nele, observa-se uma tentativa da SMED posicionar-se frente ao SAEB, respondendo ao próprio formato das provas, buscando alternativas curriculares mais bem adequadas ao solicitado pelos instrumentos aplicados nas escolas. Daí a preocupação com a apresentação prévia das provas aos alunos e com atividades dirigidas que se aproximem das questões trabalhadas nas testagens. Como já assinalado, trata-se de um trabalho assistemático, baseado em construções próprias dos assessores e que não é desenvolvido da mesma forma em todas as escolas atendidas. Em parte alguma dos documentos foi encontrada menção à forma como a Secretaria Municipal de Educação se posiciona frente à avaliação em larga escala.

Interessa observar, ainda, que existe um vácuo temporal, entre 2007 e 2011, nos materiais obtidos junto à SMED sobre a temática da avaliação. A Coordenação Pedagógica não localizou materiais desse período trabalhados internamente ou junto às escolas e aos professores. A coleta de dados sobre este período, portanto, ocorreu tão somente por meio das entrevistas.

4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Guba e Lincoln (2011) estabelecem quatro gerações para os estudos de avaliação até hoje conhecidos. A primeira geração corresponde à simples mensuração. A segunda geração envereda pela descrição, com o estabelecimento de objetivos norteadores das ações avaliadas. A terceira geração, diante da crise dos objetivos previamente apontados, avança no estabelecimento de juízos de valor.

A avaliação de quarta geração, por sua vez, compreende que as reivindicações, preocupações e questões são organizadoras do enfoque da avaliação. Este, aliás, constitui um dos motivos da defesa de Guba e Lincoln (2011) por este modelo. A

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

apropriação feita aqui das ideias e argumentos desenvolvidos pelos autores não acontece no sentido de utilizarmos o modelo apresentado por eles, de forma estrita, nesta pesquisa (até mesmo pelo fato de que se trata de uma metodologia para a aplicação de avaliação e não para a análise dos efeitos da avaliação, como é o escopo deste estudo), mas sim pelo interesse em alguns princípios trazidos por Guba e Lincoln (2011) como fundamentadores de um processo de avaliação.

O enfoque responsivo é um destes princípios. Ele corresponde a algo muito simples, mas que merece ser constantemente lembrado: a necessidade da avaliação estar centrada em uma ação que defina o rumo a ser seguido. Isso, por sua vez, supõe o estabelecimento de princípios organizacionais mínimos, compreendendo que "as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*) servem como enfoques organizacionais (princípio para determinar quais informações são essenciais" (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 59). Sem o estabelecimento dos princípios organizacionais, não é possível clareza acerca das informações que são buscadas e nem das bases que sustentam as ações que são engendradas.

No que isto se vincula a esta pesquisa? Esta acepção sobre a avaliação de quarta geração, além de coadunar-se aos elementos teóricos que sustentam esta pesquisa, também oferece subsídios para a análise dos dados coletados nos documentos e nas entrevistas realizadas. A ausência do citado "princípio organizacional" e do "enfoque responsivo" tem clara interferência nos efeitos da avaliação em larga escala, tanto no cenário da gestão quanto da prática pedagógica do sistema municipal de educação de Porto Alegre, trazendo implicações nas construções feitas pelos gestores, conselheiros, professores e pais sobre a avaliação.

Além disso, para Guba:

> A avaliação de quarta geração parte da suposição de que as realidades não estão objetivamente 'lá fora', mas são construídas pelas pessoas, normalmente sob a influência de uma série de fatores sociais e culturais que geram construções compartilhadas. Entretanto, as construções socialmente compartilhadas não equivalem à 'realidade' do positivista; *não existe realidade*, exceto àquela criada pelas pessoas elas tentam 'atribuir sentido' ao seu entorno. É evidente que essas realidades socialmente construídas, além de *não* serem independentes do 'observador' (leitor, 'construtor'), dependem totalmente dele para e qualquer existência que possam ter. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 19. Grifos dos autores)

Uma das críticas mais contundentes feitas na esteira da defesa de uma nova geração para a avaliação é o fato de que as metodologias oferecidas pelos processos de avaliação que até agora obtiveram notoriedade pecam pela excessiva generalização. Se a metodologia convencional não oferece meios para realizar estudos avaliativos em situações exclusivas, há que se buscar formatos capazes de estabelecer parâmetros de contextualização, localizando a aplicabilidade local dentro de parâmetros universais. A pergunta não é qual conceito, teoria ou interpretação está correta, mas sim qual delas é a mais adequada para melhor considerar o conhecimento construído por ora. É esta construção que proporcionará o estabelecimento do consenso possível, como "produto de uma troca conceitual humana em um ambiente *particular*" (Ibidem. p.15, grifo dos autores).

Este esforço metodológico aconteceu, nesta pesquisa, por meio da busca de elementos advindos da coleta documental e das entrevistas que evidenciem (1) as construções feitas sobre a avaliação, (2) a inserção em modelos ampliados, (3) os aspectos reformadores, (4) regulatórios e (5) de qualidade. Esta definição ocorreu pelo cotejamento com o aporte teórico e conceitual desta pesquisa e com a revisão bibliográfica realizada, o que permitirá um modelo metodológico de constante movimento entre os dados coletados e a sua significação dentro do contexto estudado e à luz das possibilidades analíticas aqui selecionadas.

Paralelamente a isso, foi necessário o esforço de estabelecer um conjunto de elementos significativos advindos da coleta de dados (tanto da documental quanto das entrevistas), sem também descuidar dos aspectos evidenciados pelo trabalho de revisão bibliográfica, que também auxiliaram na compreensão de alguns percursos realizados pelo tema da avaliação em larga escala.

A proposta metodológica desta pesquisa é de desenvolver, em meio a todos os elementos citados, um estudo de casos múltiplos. Observando o preceituado por Yin (2001), um estudo deste tipo requer a base teórica, a seleção dos casos e o estabelecimento do protocolo da pesquisa. À luz disso, parte-se para a condução de cada um dos estudos de caso que redundarão em relatórios individuais. Da aproximação deste material, chega-se às conclusões oriundas do cruzamento dos dados que, por sua vez, modificam a teoria, desenvolvem determinadas implicações políticas e possibilitam a elaboração de um relatório do cruzamento destes dados. A opção por um estudo de casos múltiplos baseia-se na compreensão de que, para se

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

analisar os efeitos da avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica, a presente pesquisa debruçou-se sobre diferentes grupos que, de diferentes lugares, expressaram diferentes compreensões e posicionamentos sobre o tema. Daí a multiplicidade dos casos, não obstante o tema ser único.

Avançando com relação à construção metodológica desta pesquisa, é importante esclarecer outras opções relativas à ferramenta buscada para a análise dos dados coletados em cada um dos níveis da pesquisa. O software N-Vivo 10 possibilitou a realização do percurso entre a transcrição das entrevistas gravadas com os integrantes dos diferentes grupos e a marcação dos elementos e passagens existentes nestas entrevistas que apontavam para a compreensão do que poderia ser considerado como efeito da avaliação de larga escala no sistema municipal de educação de Porto Alegre. A ferramenta possibilitou a delimitação de percentuais de manifestações sobre determinados aspectos, definindo assim, quantitativamente, tanto as ênfases dadas a determinados aspectos quanto as indefinições e as desconsiderações existentes frente a outros.

A busca de uma ferramenta para auxiliar no processo analítico deu-se pela compreensão da importância de fortalecer a característica qualitativa deste estudo, sofisticando e robustecendo a fidedignidade das categorias elencadas durante a trajetória analítica. Importa salientar (ainda que o presente estudo apenas seja um exercício muito inicial disso, principalmente em termos de amostras analisadas) a convicção existente acerca da necessidade de uma revitalização das análises qualitativas. Tal posição advém da percepção de que as pesquisas no campo educacional mostram-se muito vinculadas apenas à etapa de formulação das políticas, “limitando-se a discutir a validade social dos seus pressupostos” (BARRETO, 2008, p.10). Tal posição é herdada de um período em que a ruptura com a tradição quantitativa de pesquisa representava a afirmação da importância dos estudos qualitativos para a compreensão de um cenário social que vinha sendo subestimado em suas nuances, interferências e heterogeneidades. A retomada de estudos em que o quantitativo se alia à perspectiva qualitativa de maneira convergente pode significar o reforço de análises e de argumentos vinculados a estas análises.

No que diz respeito à temática desta pesquisa, pode-se afirmar, baseada em estudos de avaliação em larga escala que foram sendo conhecidos, que esta retomada tem sido promovida por diversos grupos. Tal movimento tem possibilitado

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

um olhar diferenciado sobre os dados advindos das avaliações, engendrando leituras mais lúcidas e abordagens mais enfáticas sobre os significados dos resultados e sobre as possibilidades que estes dados devem ter sobre a elaboração de políticas educacionais.

O desafio é justamente realizar um estudo da trajetória desta política que consiste, conforme Barreto:

> Em tomar para exame um tema desde que ele aparece como demanda de determinados grupos da sociedade, verificar os termos pelos quais passa a fazer parte da agenda política, como é incorporado pelos segmentos que formulam as políticas e os programas de governo, até chegar aos processos de implementação e aos resultados. A perspectiva permite captar as formas pelas quais as políticas emergem, evoluem e se extinguem no decorrer do tempo e no espaço, atentando para os diferentes grupos e segmentos sociais envolvidos no percurso e para os interesses contemplados. (BARRETO, 2008, p. 7)

Além disso, a opção pela utilização de uma ferramenta para auxiliar no processo da apropriação e da análise dos elementos trazidos pelas entrevistas, também vincula-se fortemente à própria opção pelo desenho metodológico de estudos de casos múltiplos. Na medida em que esta abordagem afirma-se por "um processo de indagação que se caracteriza pelo exame detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do caso objeto de estudo" (SANDIN ESTEBAN, 2010, p.246), a sofisticação do detalhamento, da compreensão, da sistematização e da profundidade foi perseguida com o auxílio de uma ferramenta capaz de auxiliar no processo e nos procedimentos necessários.

Também no que tange a um estudo qualitativo cabe salientar o que segue bem descrito nas palavras de Flick:

> La investigación cualitativa no se puede caracterizar por su elección de unos métodos por encima de otros. La investigación cualitativa y la cuantitativa no son opuestos incompatibles que no se deban combinar (...), tampoco se reabrirán aqui los viejos e estériles debates metodológicos sobre cuestiones fundamentales. Sin embargo, la investigación cualitativa presupone uma manera diferente de compreender la investigación em general, que va más allá de la decisión de utilizar una entrevista narrativa o un cuestionario, por ejemplo. La investigación cualitativa incluye uma manera específica de comprender la relación entre ele problema y el método. (FLICK, 2012, p. 55)

E, para além disso, o autor também apresenta uma bem feita definição do aporte trazido pelo uso de ferramentas na pesquisa qualitativa, relativizando os níveis

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

de importância e relacionando o processo de escolhas do pesquisador às possibilidades oferecidas pelo uso do computador.

> Se pueden advertir aquí los câmbios generales en los patrones de trabajo em las ciências sociales que ocasionó el ordenador personal y el procesamiento de textos. Sin embargo, también es importante ver los avances específicos en y para la investigación qualitativa.(...) Los programas de ACD (análisis cualitativo de datos) no hacen el análisis cualitativo mismo o de uma forma automática, como ele SPSS puede hacer uma operación estadística o un análisis factorial. Los programas de ACD se parecen más a un processador de textos. El no redacta el texto pero facilita de alguna manera su escritura, aunque hay un largo debate sobre cómo la escritura em general há cambiado debido al uso de procesadores de textos. (FLICK, 2012, p. 266)

Em um primeiro momento, todas as entrevistas transcritas foram importadas para o software, obedecendo à lógica do grupo a que cada uma delas pertencia. A partir de um novo processo de leitura de todos os arquivos, foram realizadas marcações iniciais e agrupamento destas marcações em temáticas específicas, advindas das próprias manifestações dos entrevistados. Neste momento de inserção dos dados, as temáticas definidas foram as seguintes:

- caracterização político-pedagógica da mantenedora;
- conhecimento;
- encaminhamentos feitos pelos professores;
- encaminhamentos considerados possíveis;
- evasão e manutenções;
- formação para os professores;
- gestão da escola;
- histórico;
- limitadores;
- pais;
- possibilidades;
- sistema de avaliação municipal.

A partir deste aporte inicial dos dados, o software foi utilizado com o sentido de garantir a correta transposição aos elementos escolhidos (denominados pela ferramenta de “nós”). Após esta transposição, pode-se observar ênfases, repetições e frequências nas falas, possibilitando a geração de relatórios e mapeamentos que seguem apresentados e analisados nos próximos capítulos.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

4.3.1 Códigos

Com a leitura do material coletado nas entrevistas, foram selecionados doze elementos verificados como comuns nas transcrições das falas. Com a utilização da ferramenta de análise, estes elementos foram transformados em doze códigos: caracterização político-pedagógica do sistema municipal de Porto Alegre, conhecimento, encaminhamentos feitos pelos professores, encaminhamentos considerados possíveis, evasão e manutenções, formação para os professores, gestão da escola, histórico, limitadores, pais, possibilidades e sistema de avaliação municipal.

As transcrições das entrevistas foram submetidas a cada um destes códigos, gerando os relatórios que apontam tanto para a textualidade dos trechos das falas quanto para os percentuais de cobertura do tema na fala do entrevistado. As entrevistas foram organizadas por grupos. Estes relatórios têm a finalidade de funcionarem como um demonstrativo inicial dos interesses, das ênfases e da apropriação feita dos temas pelos integrantes de cada grupo. É importante salientar que as citações, em alguns momentos, foram utilizadas em mais de um código, pelo entendimento de que possuíam significados para diferentes situações.

Sínteses das manifestações - No quadro abaixo, estão apresentadas as quantificações de cada código criado, em uma perspectiva decrescente. A menção aos quantitativos diz respeito à ênfase maior ou menor com que cada código foi abordado por determinado grupo, evidenciando em alguma medida a maior ou menor importância destinada ao assunto por este grupo. Ela é apresentada aqui como uma ilustração que, aliada à perspectiva qualitativa e discursiva, poderá servir como mais uma base de análise acerca das ênfases feitas aos assuntos pelos integrantes de cada um dos grupos de entrevistados, mas não pode deixar de ter a sua eloquência considerada e estabelece uma ordem hierárquica entre os temas que tampouco pode ser menosprezada.

Quadro 10 - Resumo das codificações

CÓDIGO	COBERTURA
Limitadores	38 referências codificadas
Formação para os professores	29 referências codificadas

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Caracterização político-pedagógica da mantenedora	26 referências codificadas
Encaminhamentos dos professores	26 referências codificadas
Gestão da escola	22 referências codificadas
Sistema de avaliação municipal	18 referências codificadas
Conhecimento	16 referências codificadas
Histórico	15 referências codificadas
Possibilidades	10 referências codificadas
Pais	9 referências codificadas
Evasão e manutenções	5 referências codificadas
Encaminhamentos considerados possíveis	3 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela Autora (2014).

O código **"limitadores**" evidencia as angústias e as constatações de vários grupos com relação à avaliação em larga escala. Vincula-se, em vários momentos, aos movimentos de resistência e de implantação manifestados no código "histórico". Várias manifestações compreendem a necessidade de ações avaliativas, sinalizando a importância de melhor compreender as limitações do cenário atual e de buscar alternativas a ele. Outras versam sobre a necessidade de se buscar alternativas ao formato avaliativo que está sendo priorizado, compreendendo-o como insuficiente para dar conta das respostas que estão sendo buscadas e dos processos de avaliação que historicamente foram construídos pelas escolas. O interessante é que este conjunto de manifestações é comum a diferentes grupos: CME, professores e gestão de escola.

O CME, por exemplo, ao avaliar a sua própria atuação no processo de Porto Alegre, acaba por avaliar o contexto do processo brasileiro:

> "Então, há um anseio da sociedade de que a escola seja avaliada, há um anseio da sociedade que o professor seja avaliado. Há uma pressão muito grande. E aí eu vou te ser sincera: eu vejo o MEC meio que tendo, sim, que fazer algumas coisas como aquele que organiza a educação do país, tendo que tomar decisões. E ali houve uma decisão, de fazer a prova para todos. O problema segue sendo: ok, decidiram. E o que que o MEC propõe a partir dos resultados que eles vêm obtendo com a prova?" (Entrevista CME2)

De parte dos professores, vinculados ou não à gestão das escolas, a crítica versa sobre a ênfase garantida somente a duas áreas do conhecimento e por não serem oferecidos, pela SMED ou pelo MEC, materiais atraentes e atualizados que pudessem ser utilizados em sala de aula. A discussão sobre a avaliação em larga escala traz, consigo, a discussão sobre as limitações dos próprios formatos avaliativos

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

adotados pelas escolas, considerados insuficientes e pouco ilustrativos dos percursos realizados pelos alunos:

> "Não tá bom pra gente, não tá bom pras famílias, que muitas vezes não entendem o processo, querem só um tipo de resultado imediato que a gente não pode dar. A coisa da nota, eles ainda querem saber o valor. E aí a coisa dos nossos relatórios, dos nossos dossiês, quantas vezes já foram reformulados. O dossiê que é uma briga que a gente já vem rolando, discute, discute, mas não consegue encaminhar nada em termos práticos. Da qualificação do dossiê, que é um instrumento de avaliação também e que às vezes deixa a desejar e não reflete o avanço daquele aluno." (Entrevista Gestão Escola3)

A mesma refutação feita por alguns entrevistados acerca da identificação de escolas melhor posicionadas no IDEB *("que é um horror, porque aí tu coloca a auto-estima de professor e de aluno lá embaixo" – entrevista Gestão Escola5)*, aparece na manifestação de gestores de escolas como sendo o comportamento observado em outros diretores, e que é merecedor de crítica:

> "Eu me lembro de uma reunião em que foram diretores e supervisores, uma diretora muito orgulhosa, né, de sua ação, disse algo do tipo: eu reuni todos os meus professores e disse 'o que que vocês precisam para aumentar esse índice? Por que eu quero que a minha escola bombe o índice!' Então, e aí, o pessoal está fazendo um treinamento para. Bom, se está dado um bom resultado, ok, mas eu acho que daí é um risco, eu acho muito arriscada essa ação de treinar para obter um melhor resultado, né. Eu acho que desqualifica a própria história da rede, que nunca foi nessa direção". (Entrevista Gestão Escola7)

Assuntos como o número de alunos com necessidades educativas especiais atendidos pelas escolas (cujo desempenho nas provas baixaria os resultados) e a falta de recursos humanos para um trabalho de qualidade são recorrentes nas falas dos professores e dos gestores das escolas. A SMED, por sua vez, segue na defesa do trabalho da sua comissão de preparação para avaliação externa e na resistência das escolas de se perceberem como avaliadas. Ao final, avaliando todas as providências tomadas visando a participação nas provas, uma professora constata:

> "Não é que tenha melhorado a aprendizagem, eles foram direcionados para. Pra Prova Brasil eles melhoraram. Não significa que eles se tornaram alunos melhores do que eram lá em 2009." (Entrevista Professora Escola2).

Quanto às manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.1 – Resumo das codificações

Gestão da escola	20 referências codificadas

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Conselho Municipal de Educação	10 referências codificadas
Professores	4 referências codificadas
Gestão da mantenedora	4 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

No código **"formação para os professores",** aparecem as primeiras manifestações do Conselho Municipal de Educação. Os excertos evidenciam três aspectos principais: a falta de clareza quanto à política de formação continuada dos professores, a ênfase dada pela SMED à formação voltada para a avaliação em larga escala focando nas equipes diretivas e a carência de formação voltada diretamente aos professores que estão em sala de aula.

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.2 – Resumo das codificações

Gestão da escola	13 referências codificadas
Gestão da mantenedora	10 referências codificadas
Professores	4 referências codificadas
Conselho Municipal de Educação	2 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

O CME, em suas manifestações, tece críticas à atuação da SMED com relação à política de formação, questionando a impossibilidade de se discutir a avaliação em larga escala sem a prévia discussão acerca do que vai se efetivar em sala de aula. A avaliação da atuação do próprio Conselho, no entanto, não passa incólume nas falas de seus representantes:

> "Assim como o Conselho vem por demanda, a Secretaria vem na lógica do 'ah, isso agora, então damos conta disso. Ah, daqui a pouco chega isso, isso". Eu não consigo enxergar qual é o projeto de formação para os professores da rede(...) Eu não consigo enxergar um planejamento de curto, médio e longo prazo evidente dentro da Secretaria". (Entrevista CME2)

Os gestores de escola identificam claramente a ênfase dada pela SMED à formação continuada tendo como temas o IDEB e a Prova Brasil. Também criticam a atuação da SMED no que tange à oferta de atividades de formação continuada. O teor das críticas vai desde o formato das atividades oferecidas (reportando-se à necessidade de formação mais próxima dos professores, mais vinculada às necessidades da escola) até a dubiedade observada entre a autonomia e a falta de

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

clareza percebida, que se vincula também à falta de clareza no que concerne aos pressupostos político-pedagógicos da mantenedora:

> "O que tá faltando muito agora é um pouco de confiança. Elas [a Secretaria] têm uma visão um pouco mais universal das coisas. Tem que colocar algumas combinações, algum trabalho próprio de Secretaria. A SMED também não tá encaminhando muitas formações por conta dela. Tá deixando mais pras escolas. Isso é bom, mas também tem aquela coisa: o que a SMED quer?" (Entrevista Gestão Escola4)

No que diz respeito à escola que construiu uma trajetória diferenciada de análise dos níveis de aprendizagem dos alunos, com a oferta de formação específica para o estudo dos dados, a organização própria por que passou a escola neste período fica explicitada:

> "Comunicação às famílias, né, a gente fez um documento explicando às famílias que era um curso, que era importante, enfim. Então uma vez por mês a gente ficava uma manhã toda, uma tarde toda, né, e aí foi feito todo um programa em cima. E o programa, ele foi montado em cima de uma análise. Então eu ia, na qualidade de supervisora da escola, duas vezes por mês nós tínhamos momentos de reunião onde nos encontrávamos, a professora [da universidade contratada pela escola para acompanhar o trabalho] também participava. E a gente fazia uma grande discussão, assim, do nosso olhar sobre os resultados do que vimos do levantamento dos professores, né, nas próprias avaliações internas da escola a gente apontava: olha, estamos precisando de uma análise nesse aspecto, enfim. Então a gente apontava, de alguma forma também colaborávamos, assim, com algumas análises propostas e aí o trabalho era montado em cima disso". (Entrevista Gestão Escola7)

Da parte da SMED, a ênfase das falas voltou a recair no trabalho realizado pela comissão da assessoria diretamente responsável pelos encaminhamentos necessários à avaliação externa. A ênfase no trabalho com a correção dos fluxos e com as proficiências necessárias também volta a adquirir notoriedade, ao lado do diagnóstico da necessidade de uma formação interdisciplinar (em contraposição aos acréscimos de carga horária nas disciplinas de Português e Matemática que vêm sendo realizados por algumas escolas e sendo bem recebidos pela SMED), da necessidade de rever os materiais norteadores do trabalho da Secretaria e da necessidade da contratação de um assessoramento externo que já sinaliza para a estruturação de um sistema municipal de avaliação:

> "Então eu te diria que o ano que vem, tendo em vista uma reestruturação que vai haver em termos econômicos e políticos dentro da casa e da própria Prefeitura, e aí, é claro que tem uma inserção financeira nisso tudo, a ideia é a produção de um sistema de avaliação próprio para Porto Alegre. Mas com a ajuda externa, né, porque é preciso que tenham outros técnicos, porque é uma questão de estatística, administrativa, mas composto com essa equipe aqui da Secretaria pra pensar esse processo. Isso para nós agregaria uma leitura. Eu não sei se isso é o melhor, eu não sei se isso é o

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

pior, para ser bem sincera, mas isso é um projeto de trabalho que acontecerá. Porque ele não aconteceu, realmente, porque a gente não conseguiu ver como ele poderia acontecer. Mas, haja visto algumas mudanças que irão acontecer, ele provavelmente é a primeira coisa que vai acontecer o ano que vem. (...) Aí tudo vai mudar de figura, porque aí a gente tem grana, dinheiro, aporte financeiro, para contratar, para trazer gente para estudar conosco e isso significaria também uma transformação significativa na própria formação com relação às avaliações externas". (Entrevista Gestão Mantenedora3)

As falas dos professores, por sua vez, resumem-se a referir-se às informações e aos materiais repassados pela SMED, à cobrança feita pela mantenedora sem a percepção do respaldo necessário e a um misto de resistência e necessidade ante a abordagem feita pela assessoria:

"Eu vou te dizer, eu tenho 28 anos de sala de aula, vai ser difícil uma assessoria, não tô dizendo que seja impossível, mas vai ser difícil uma assessoria me dizer uma novidade. Porque eu sou empenhada, sabe? Mas não existe nada de assessoria pra gente em matemática, nada, em área nenhuma. E nem do IDEB. Não nos chamaram e disseram 'olha, o IDEB é assim, assim". (Entrevista Professora Escola2)

No código **"caracterização político-pedagógica da mantenedora"**, foram localizadas manifestações do grupo de gestão da escola (onde se incluem professores que estão ou estiveram em cargos de direção, vice direção, coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais) e do grupo de gestão da mantenedora (integrantes do Gabinete da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria Pedagógica). As passagens selecionadas para ingressar neste código são as que versam sobre a forma como a SMED se posiciona com relação à compreensão de como as escolas funcionam e aos pressupostos político-pedagógicos que servem como orientadores ao trabalho desenvolvido junto às escolas. Versam também sobre como estes posicionamentos são compreendidos e efetivados no planejamento e na organização das escolas.

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.3 – Resumo das codificações

Gestão da mantenedora	19 referências codificadas
Gestão da escola	7 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

As manifestações, por parte da SMED, no mais das vezes, vinculam-se a uma preocupação direta com os resultados obtidos nas provas da avaliação em larga

escala, evocando o trabalho feito para a melhor compreensão sobre os instrumentos de avaliação e sobre as formas de melhor preparar-se para ele. Mesmo em manifestações que expressam a valorização com o trabalho diferenciado realizado por algumas escolas, a lógica está voltada para a maneira como isso interfere nos resultados das provas e no peso das evasões e das manutenções na consolidação do índice.

Além disso, é dada ênfase à estranheza de que:

> "Escolas localizadas na mesma região da cidade, com a mesma política de recursos humanos, com a mesma proposta pedagógica, entre aspas, tenham resultados completamente distintos" (entrevista Gestão Mantenedora2). Algumas alternativas para esta inquietação encontram guarida na constatação de que os bons trabalhos realizados não necessariamente impactam na aprendizagem, por não se coadunarem às necessidades mais diretamente vinculadas ao formato e às questões pautadas pela prova. A promoção da troca de experiências, disseminando práticas bem sucedidas é um dos caminhos referidos pelos entrevistados. Outra possiblidade percebida é a busca de assessoramento externo, em padrões já existentes e, no caso da gestão, associados a modelos de formação como a do Serviço Social da Indústria, trazendo instrumentos e pressupostos para reforçar o trabalho das gestões das escolas. O reforço ao trabalho dos gestores adquire destaque em várias falas, manifestando a preocupação de vincular a experiência pedagógica demonstrada pelos professores aos conhecimentos necessários à gestão, voltando-se aos professores que "têm boa prática pedagógica, têm muita vontade de mudar as coisas, mas não têm uma experiência de gestão propriamente dita". (Entrevista Gestão Mantenedora2)

O assessoramento para o trabalho pedagógico também adquire notoriedade, por meio da menção a várias parcerias externas que visam fortalecer o trabalho realizado pelas escolas e também ao trabalho de formação desenvolvido pelos assessores da própria SMED. Este trabalho, que acontece por meio de uma comissão instituída, aliás, é referido como sendo:

> "O trabalho mais qualificado (...) que busca produzir textos, para fomentar na rede (....), marcar esse entendimento de como é que se dá, no fim, esses indicadores, esses índices, que isso não é uma prova, que isso é a permanência desse aluno na escola, que é a permanência do aluno o ano inteiro, que é a não evasão, enfim, de mostrar que esse é um processo maior." (Entrevista Gestão Mantendora3)

O reconhecimento de que esta é a dimensão que a avaliação assume em termos de política pública, externando inclusive uma crítica com relação a este desenho, como sendo limitado, é constatado nas falas dos entrevistados da SMED. Ao final, o que permanece como cerne do trabalho é a ideia do instrumento utilizado pela avaliação externa como indutor do trabalho pedagógico *("trazendo um pouco aquela ideia do que é que tem lá que tu pode aproveitar didaticamente no dia-a-dia, o*

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

que a pergunta quer saber" – entrevista Gestão Mantenedora 3) e da necessidade de preparar o aluno para a realização da prova dentro do formato proposto *("o formato de sentar, fazer uma prova. Isso é algo que, na nossa rede, por muito tempo, era tabu. E hoje em dia a gente vê escolas fazendo isso, mais escolas aderindo a isso" – entrevista Gestão Mantenedora3).*

As escolas, por sua vez, manifestam-se no sentido das dificuldades em caracterizar a condução político-pedagógica da SMED e o trabalho efetivo da gestão administrativa e pedagógica, fazendo menção a uma atuação fiscalizadora e a perda de projetos considerados diferenciados e diferenciadores do trabalho realizado pelo SME de Porto Alegre. Essa disputa é referida principalmente com relação ao setor de Recursos Humanos, pois, segundo os gestores das escolas, *"o que eles puderem enxugar, eles enxugam (entrevista Gestão Escola3)"*. A leitura dos gestores, ainda neste ínterim, liga-se a uma percepção equivocada por parte da mantenedora, que não avalia os projetos de maneira suficiente e promove enxugamentos em detrimento do significado que estes trabalhos têm nas escolas.

O trabalho da assessoria, por parte da gestão das escolas, é percebido como assistemático. A menção é feita a intervenções específicas, normalmente mediante solicitação da escola, e quando da aproximação da data de realização das provas. Existe, inclusive, um estranhamento com relação à preocupação da Secretaria que não se vincula à atuação das assessorias:

> "A Secretária quer resultados, né. A ação da assessoria ainda é muito tímida com relação a isso. Existe, mas eu acho que é tímida. E a sistematização, assim, o que eu não enxergo é um processo de início, meio e fim. Apresentar os dados, trabalhar, retomar esses dados, eu não enxergo." (Entrevista Gestão Escola7).

O código **"encaminhamentos dos professores"** refere-se às manifestações observadas, por parte dos gestores de escolas e dos professores, quanto à forma como foi conduzido o trabalho de preparação e de realização das provas e quanto aos efeitos que estes procedimentos tiveram no processo de planejamento e de atuação das escolas e dos professores, demonstrando as possibilidades que foram encontradas para o trabalho. As falas evidenciam o quanto o espaço ocupado pela preocupação com os instrumentos da avaliação em larga escala está focado nas turmas e no período do ano em que ela será aplicada, interferindo de forma muito pequena no planejamento da escola como um todo, não obstante os esforços da SMED para a alteração deste quadro.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.4 – Resumo das codificações

Professores	14 referências codificadas
Gestão da escola	12 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Ao lado da menção às dificuldades trazidas pelos alunos e da insuficiência da carga horária destinada para português e matemática como elementos que dificultam a realização de um bom trabalho voltado para a prova, os gestores das escolas expressam que as orientações da SMED relativas à avaliação externa são repassadas aos professores, mas que,

> "na verdade, elas [as professoras] meio que aceitaram usar aquele instrumento, mas elas não mudaram o planejamento pedagógico, do ano, para dizer 'agora eu vou me voltar para essa prova'. Isso acontecia naturalmente, conforme era o planejamento. Elas iam adaptando e usando aquilo ali" (entrevista Gestão Escola5). Passada a aplicação, "o resto permanecia conforme o planejamento da escola. Não tinha uma grande mobilização" (entrevista Gestão Escola5).

Ao lado destas manifestações, no entanto, surgem também os relatos vinculados às experiências diferenciadas trazidas pelas escolas. No caso da elaboração e da aplicação do provão, instrumento realizado por uma das escolas pesquisadas como preparatório à realização da Prova Brasil, existem dois movimentos diferenciados. Por parte dos professores envolvidos, a experiência é relatada de forma mais operacional, vinculada tão somente aos procedimentos necessários à execução da atividade:

> "A gente, no ano de prova [Brasil], a gente faz no mesmo formato. Marca uma hora para começar, quem chega atrasado não entra mais, marca uma hora pra terminar. Eles são liberados depois da prova. A gente corrige, divulga resultados, retoma na sala de aula. Para eles terem essa rotina de realizar uma prova extensa, de se concentrar para isso, de permanecer em silêncio, de não conversar por um período de duas horas. Quer dizer, tudo isso era uma coisa que eles não tinham experiência em momento algum. E aos poucos a gente foi resgatando e criou-se já uma tranquilidade por parte dos alunos porque eles já têm conhecimento dessa existência". (Entrevista Professora Escola3)

Já para os gestores das escolas, vinculados à coordenação pedagógica, o sentimento é diferenciado. Existe a compreensão da Prova Brasil como um formato avaliativo interessante, mas existe também o interesse de que o provão possua uma elaboração mais bem trabalhada:

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

> "Inclusive, eu insisti muito para que as questões do provão realmente seguissem a mesma estrutura, a mesma estrutura de questão das provas, das avaliações externas. Só que, assim, elaborar uma questão igual a uma questão de avaliação externa é bastante trabalhoso. E boa parte dos professores não abre mão, assim, como é que eu vou te dizer, não abre espaço para isso. Eu entendo que isso seja trabalhoso, mas entendo também que seja um desafio pra gente estar mais aproximado dessas questões que tenham a ver com o contexto, que tenha a ver especialmente com a realidade mundial". (Entrevista Gestão Escola6)

A outra experiência pedagógica diferenciada foi baseada em um trabalho prévio, nos anos iniciais, de identificação da aprendizagem dos alunos e em posteriores encontros sistematizados, mediados por professores externos escolhidos pela própria escola, que auxiliaram na organização destas informações e na sua utilização para o planejamento da atuação de toda a escola. Esta intervenção foi avaliada como indo *"ao encontro de uma necessidade" (entrevista Gestão Escola7*), como *"uma forma de fazer um olhar sobre a prática, mas também um olhar isento. Não foi produzido para verificar a prática de cada um, foi oferecida uma forma de análise onde cada um enxergou seu próprio trabalho". (Entrevista Gestão Escola7).*

No código "gestão da escola", são encontradas manifestações relativas à ênfase sobre a avaliação em larga escala por parte da SMED e ao papel que é assumido pelas equipes gestoras na condução desta demanda. Neste código, fica evidenciada a angústia das equipes gestoras no que tange ao volume de trabalho e de responsabilidades. Tal sentimento interfere na clareza acerca do foco do trabalho educacional que deve ser desenvolvido.

> "Acabo sendo só organizadora de uma série de coisas. Bombeiro, policial. Nós somos professoras, não temos outra formação. Se a gente quer administrar uma escola é porque quer que ela funcione como escola, no sentido pedagógico. As outras coisas a serviço do pedagógico. Com qualquer pessoa, em qualquer função, gostariam de se sentir mais pedagógicas. Se a gente quer administrar uma escola é porque queremos que continue sendo escola, no sentido pedagógico." (Entrevista Gestão Escola4).

Em meio a este sentimento de excesso de atribuições, a avaliação em larga escala surge como mais uma tarefa a ser empreendida. É com este sentido que ela acaba sendo percebida pelas equipes gestoras. Não obstante as manifestações que também versam sobre a preocupação com os aspectos organizacionais que são imprescindíveis para a aplicação das provas, vigora também a preocupação com o sentido pedagógico, seja no sentido de explicar para os alunos o que está acontecendo na escola, seja com a preocupação de não conseguir resgatar de maneira suficiente os resultados nas atividades de planejamento com os professores.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

As duas escolas com dinâmicas diferenciadas de preparação para a avaliação em larga escala também manifestam-se neste código. No caso da escola que optou pela realização de provões preparatórios, é expresso o sentimento da insuficiência do trabalho realizado, por não ser possível a análise considerada necessária aos dados advindos do instrumento.

> "Isso é opção da escola. Se não me engano, a escola já vinha fazendo isso dois anos antes de eu entrar nesse cargo de supervisão. E a SMED considera isso positivo, tinha a escola como uma referência nessa questão(...)" (Entrevista Gestão Escola6).
>
> "A gente chegou a conversar sobre esses resultados, especialmente nos conselhos de classe, levando em consideração que os resultados até foram, assim, bastante baixos, considerados baixos os resultados, e que estratégias cada professor poderia fazer para tentar recuperar esses conteúdos com os alunos e tudo. Mas nós não conseguimos avançar muito nisso." (Entrevista Gestão Escola6).

Ao lado disso, estão colocadas manifestações da SMED que versam sobre a preocupação insuficiente dos pais e professores com as avaliações, ficando elas a cargo somente das equipes diretivas, e sobre a valorização de algumas experiências consideradas interessantes desenvolvidas por algumas escolas do SME. Ainda sobre os professores, a avaliação da SMED é que eles não são mais refratários à proposta da avaliação em larga escala, mas também não demonstram total adesão à proposta. A crítica, por vezes, versa sobre a forma como a própria SMED lida com o assunto:

> "Quem pauta? Nós temos escolas hoje que nos pedem informação sobre o tema. Não é maioria, via de regra somos nós quem pautamos. Embora hoje não tenhamos a resistência, serem tão refratários, a gente também, as pessoas aderiram, mas isso não é uma leitura total de rede. E eu acho que tem uma grande falha da mantenedora nesse sentido porque talvez, ou tenho certeza, que essa teria que ser uma proposta bancada, com um valor muito mais alto para a rede. Nós, via de regra, trabalhos nos índices, no resultado. A casa tem muito essa leitura, isso tem um peso." (Entrevista Gestão Mantenedora3).

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.5 – Resumo das codificações

Gestão da escola	15 referências codificadas
Gestão da mantenedora	5 referências codificadas
Professores	2 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

O código **"sistema de avaliação municipal"** garante o protagonismo das manifestações da SMED quanto à preocupação e a expectativa existente da criação de um sistema próprio de avaliação para o Sistema Municipal de Porto Alegre. As falas

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

da Secretaria apontam para a necessidade desta construção, para as possibilidades concretas que se aproximam e revelam os princípios estruturantes deste sistema (que apontam para a criação de provas).

> "Isso é uma coisa que está sendo considerada. Temos umas restrições de custos que a gente tem que pensar de que forma a gente pode colocar isso dentro do orçamento da Secretaria, mas existe sim vontade, assim como outras redes já o fazem, São Paulo, Minas Gerais, de construir um instrumento próprio de avaliação." (Entrevista Gestão Mantenedora2).

A percepção, por parte da SMED, é que um sistema próprio atentaria para as especificidades das escolas, capaz de rever a *"fragilidade nos processos avaliatórios [sic] das escolas" (entrevista Gestão Mantenedora3)*. A ideia é *"trazer alguém de fora para ajudar a construir isso" (entrevista Gestão Mantenedora3)* e criar *"uma forma de avaliação que apontasse mais pra processos e menos pros resultados" (entrevista Gestão Mantenedora3).*

> "Talvez uma coisa assim. Não é inventar a roda. Na verdade, eu me recordo assim, é o trabalho que se tinha. É o professor que planejava, é o superior que olhava, procurava ponderar algumas coisas, retomava. Que eu acho que se perdeu um pouco esse processo. As pessoas individualizaram demais. Eu sei, eu faço. Eu pediria isso a eles, assim, de uma forma muito simples. Não sei se isso é diferente do que os outros buscam, não sei se tem alguma coisa que fuja disso." (Gestão Mantenedora3).

As manifestações das escolas, por sua vez, oscilam entre o desconhecimento sobre a pauta, a percepção de algo desnecessário frente a outras ações mais emergenciais (com ênfase à necessidade de rever a política de recursos humanos – *"primeiro tu me dá todas as condições de trabalho e depois tu me cobra resultado" – entrevista Gestão Escola5)* e a receptividade à ideia geral de avaliação, como um convite à discussão de conceitos e pressupostos. Não é percebida passividade diante do assunto, pois mesmo a aceitação é cercada dos cuidados que são necessários à compreensão e à construção do melhor formato:

> "A gente teria que estudar quais são as propostas, porque avaliação é algo muito complexo." (Entrevista Gestão Escola3).

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.6 – Resumo das codificações

Gestão da escola	8 referências codificadas
Gestão da mantenedora	10 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

O código **"conhecimento"** assume óbvia posição de relevância no campo educacional podendo, no entanto, no contexto das práticas de avaliação em larga escala, também ser compreendido somente como um posicionamento positivo visando a um bom desempenho na prova. As manifestações referidas abaixo demonstram a preocupação com o nível de dificuldades e com supostas defasagens curriculares manifestadas pelos alunos tanto pelo grupo de gestão e professores da escola quanto pelo grupo de gestão da SMED. As manifestações relativas ao código do conhecimento voltam-se para o diagnóstico de uma situação, não fazendo menção às causas que concorrem para determinado cenário ou às alternativas e estratégias pedagógicas e de organização que podem ser traçadas para a superação de uma situação verificada. As preocupações manifestadas pelos grupos vinculam-se, na maioria das vezes, às disciplinas focalizadas pelas questões das provas das avaliações de larga escala.

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.7 – Resumo das codificações

Professores	8 referências codificadas
Gestão da Escola	5 referências codificadas
Gestão da mantenedora	3 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Por parte dos professores, que assumem notoriedade no quantitativo das referências, a ênfase das falas aborda basicamente três aspectos principais. O primeiro refere-se às dificuldades demonstradas pelos alunos que frequentam as escolas pesquisadas. O segundo diz respeito à prova ressaltar aspectos curriculares que não vinham sendo trabalhado. O terceiro aspecto salientado, por sua vez, aponta para o reconhecimento da importância de certas ênfases garantidas pelas questões da prova.

Os dois trechos abaixo são ilustrativos desta situação:

> "Caiu porcentagem, caiu área? (....) Mas eu não trabalhei essas coisas com eles..." (entrevista Professora Escola3).
>
> "E também acredito que aquilo que está sendo cobrado não é nenhum absurdo, porque o meu aluno ter uma noção básica de porcentagem no 5º ano, o meu aluno saber horas, decorrer de horas no ponteiro, no 5º ano, coisas assim que tu não te detinha para trabalhar mais especificamente, ele tem que saber, não é mal nenhum ele saber aquilo". (Entrevista Professora Escola3).

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

As dificuldades manifestadas pelos alunos também são fortemente referidas pelo grupo de gestão da escola. A ênfase é dada à suposta falta de condições para o aluno aprender, não existindo, nas falas coletadas, a menção da responsabilidade da escola com relação ao fato. A origem deste fato estaria em padrões de avaliação que, nos últimos anos, vêm se mostrado pouco rigorosos:

> "Acho que houve um período de acomodação nesse sentido, em que, bom, o que eles dessem estava bom" – (Entrevista Gestão Escola7).

Já a mantenedora, por sua vez, busca na reestruturação curricular e no aumento da carga horária das disciplinas de Português e Matemática as alternativas para lidar com o baixo desempenho nas provas.

Os trechos compreendidos no código "histórico" demonstram o percurso feito desde a aproximação da avaliação em larga escala do Sistema Municipal de Porto Alegre até o seu atual estágio de aplicação e de resultados obtidos. Fazem referência a resistências e a embates e, por fim, evidenciam a preocupação e a vinculação da atual gestão com o tema.

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.8 – Resumo das codificações

Conselho Municipal de Educação	6 referências codificadas
Gestão da mantenedora	9 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Os dois grupos que abordam elementos concernentes ao histórico da avaliação de larga escala no Sistema Municipal de Porto Alegre aproximam-se em vários aspectos, principalmente nos relatos da aproximação do tema no cenário local. Para o CME, o primeiro momento de contraposição estava vinculado à política que norteava o funcionamento dos ciclos de formação nas escolas públicas municipais:

> "E tínhamos muito claro qual era a concepção de avaliação da escola por ciclos de formação, que era toda uma concepção de avaliação que não centrava a avaliação no aluno, e sim no processo pedagógico como um todo. Bom, primeiro problema com a avaliação de resultado, quer dizer, a avaliação de resultado era centrada no aluno, né. Então, bom, então era toda uma avaliação de resultado final, ela vinha de encontro à concepção de avaliação da proposta por ciclos de avaliação." (Entrevista CME3).

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Já para a SMED, apesar dos elementos acerca da chegada e da implantação do processo serem semelhantes, os juízos sobre os movimentos de resistência e de acomodação são diferentes. Se o mesmo tangenciamento da discussão sobre a avaliação em larga escala era percebido pela SMED em 2004, *"como algo que vinha para avaliar e espionar" (Entrevista Gestão Mantenedora3)*, a resistência é entendida pela Secretaria devido ao fato dela estar se dando em uma *"rede que nunca se percebeu como avaliada" (Entrevista Gestão Mantenedora3)* e que não tinha a avaliação e a aprendizagem considerada formal na base da sua atuação. É como esta lógica que passam a ser compreendidos, pela SMED, os movimentos que aproximam o SME da avaliação em larga escala. Os pequenos trechos listados na sequência são ilustrativos desta percepção:

> "Como a gente passa a enxergar a escola e aí sim, um ranking, e ver se aquilo que a gente percebe da escola, quando a gente assessora a escola, tem a ver com a questão do desempenho do aluno. (...) Isso com um encaminhamento mesmo institucional, de Secretaria e de posicionamento pedagógico mesmo." (Entrevista Gestão Mantenedora1).
>
> "Então é a partir de 2009 que a gente passa a pensar numa rede ciclada um pouco diferente, uma rede ciclada, mas buscando sim a avaliação também, buscando a aprendizagem formal." (Entrevista Gestão Mantenedora1).
>
> "Quando as pessoas se dão conta da escala, que isso gerava um índice e aí Porto Alegre se deparou com uns índices que não fossem tão...talvez o nosso ego fosse maior do que... Os números não eram nada animadores. Era um misto de raiva e surpresa. Pra alguns era 'vamos fazer alguma coisa' e pra outros 'viu? Por que a gente participa disso?'" (Entrevista Gestão Mantenedora3).

No código **"possibilidades"**, as manifestações do Conselho Municipal de Educação e da SMED apontam para os caminhos existentes no trabalho com a avaliação em larga escala. Referindo-se especificamente aos instrumentos e ao formato do SAEB, estas manifestações implicam no reconhecimento das possibilidades de utilização das provas como um instrumento pedagógico de reflexão e para a maneira como a SMED e como as escolas têm se preparado e se envolvido com as avaliações.

As manifestações do CME apontam para uma reversão da crítica inicial ao processo e aos procedimentos, avançando em função da percepção de *"uma análise pedagógica bastante qualificada do processo de avaliação." (Entrevista CME3).*

> "Mas o que eu conheci e o que eu pude analisar do conteúdo das provinhas das B20 e da avaliação era uma questão pedagógica bem interessante que a gente deveria tomar conhecimento, inclusive para dizer pros professores: olha, eu acho que a gente tem que analisar um pouco também, todo o resultado das avaliações dos alunos, em relação às questões que foram desenvolvidas e ver quais são as habilidades que realmente não estão sendo trabalhadas com os alunos." (Entrevista CME3).

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Por parte da mantenedora, as possibilidades foram abertas no momento em que as escolas estão dentro do processo e não há como reverter esse quadro, até pelo reconhecimento da importância de participar.

> "Então em vejo escolas que abraçaram o processo, que se prepararam para tal, eu vejo escolas que às vezes querem fazer um treinamento pra prova e eu vejo escolas que não se preparam, que na hora que chegar, chegou. Mas não vejo refratárias." (Entrevista Gestão Mantenedora3).

As manifestações dos gestores das escolas, por sua vez, também apontam para essas situações de preparo ou de mera realização da demanda. Já no grupo dos professores, no que tange às possibilidades oferecidas pela aplicação das provas, a manifestação abaixo sintetiza a compreensão existente:

> "Mas, sim, eu acho que se um grande número de alunos tem um resultado efetivamente bom é porque ele teve capacidade de aprender um pouco mais, ou pelo menos de pensar sobre aquilo que está fazendo e demonstrar um resultado, né. Eu acredito que a nota é resultado da tua aprendizagem também. Mas eu vejo que a Prova Brasil, ela trabalha muito com a questão do raciocínio e não da aplicação do algoritmo. Então, eu converso com as gurias aqui, eu disse assim: 'ai, meus alunos sabem fazer todas as continhas, se ele não souber aplicar essa continha na resolução de um problema, não adianta nada', porque não adianta só saber o algoritmo, ele precisa aprender a pensar sobre aquilo que ele está fazendo. E eu vejo que as provas Brasil, elas sempre intuem para o pensamento, para o aluno ler com atenção e desenvolver ali um raciocínio de resolução. E se ele consegue fazer isso, é um ganho, é um ganho." (Entrevista Professora Escola3).

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.9 – Resumo das codificações

Gestão da escola	2 referências codificadas
Gestão da mantenedora	5 referências codificadas
Conselho Municipal de Educação	2 referências codificadas
Professores	1 referência codificada

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

O código **"pais"** revela a inexistência da preocupação do grupo com relação às avaliações em larga escala. Este grupo havia sido pensado inicialmente nesta pesquisa como um dos entrevistados. As escolas, a SMED e o CME, no entanto, não conseguiram indicar nomes que pudessem ser contatados, nem mesmo entre os pais integrantes dos Conselhos Escolares ou representantes de grupos da sociedade civil dentro do Conselho Municipal de Educação. Diante desta dificuldade, a alternativa encontrada foi inserir a questão relativa à participação dos pais nas entrevistas

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

realizadas, como uma forma de evidenciar a importância do segmento, mas sinalizando o distanciamento deste grupo da temática da avaliação em larga escala.

Todos os dois grupos que se manifestaram sobre o assunto são unânimes em avaliar o alheamento dos pais com relação ao acompanhamento das trajetórias escolares de seus filhos, principalmente no que tange ao desempenho da escola na avaliação em larga escala. A única exceção pertence aos pais que têm algum envolvimento com os conselhos escolares.

Os gestores escolares manifestam-se também com relação à responsabilidade da escola no envolvimento dos pais:

> "E acho que a gente também deixa a desejar no momento em que a gente também não favorece essa informação para eles, no momento que a gente não divulga isso para eles de uma forma 'ah, é positivo a escola ter esse resultado, então vamos tentar, eu acho, manter esse resultado ou se mobilizar para melhorar'. Não consigo ver muito isso." (Entrevista Gestão Escola6).

Por parte da mantenedora, o que se evidencia são as buscas de respostas rápidas, por parte dos pais, de como os filhos estão na escola. Assim, *"os pais se preocupam muito mais com questões do tipo de como é expressa a avaliação, do desempenho individual do aluno e se incomodam ainda muito com o fato de ser mais conceitual e menos numérica, digamos assim. Infelizmente ainda tem muitos pais que acham que escola boa é aquela que tem nota azul e vermelha." (Entrevista Gestão Mantenedora2).*

Os questionamentos com relação ao desempenho nas avaliações externas, segundo a SMED, vêm de públicos externos à escola:

> "A sociedade civil [cobra]. Então a gente tem assim: o programa, PGQP [Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade], pergunta pro Prefeito, que pergunta pra... [Secretária Municipal de Educação], que pergunta pra nós, que olhamos para trás e temos que responder. O Todos pela Educação faz essa pergunta sistematicamente, questiona. Nas reuniões de Brasília. Os partidos políticos, os contrários e os a favor. E essa pergunta não é dos pais e essa pergunta não é dos professores." (Entrevista Gestão Mantenedora3).
>
> "E os pais que estão em escolas com baixo índice, nunca, jamais, e os professores, nem os professores. Nem os professores se mobilizam. Quem é que se incomoda com isso? A equipe diretiva e a equipe pedagógica porque, na minha leitura, toma para si o fracasso ou a vitória." (Entrevista Gestão Mantenedora3).

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Quadro 10.10 – Resumo das codificações

Gestão da escola	4 referências codificadas
Gestão da mantenedora	5 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

O código **"evasão e manutenções"** adquiriu notoriedade nas manifestações na medida em que vinculou-se à discussão sobre as correções de fluxo e de distorção idade-série. Um bom desempenho nestes números atua positivamente no cálculo do IDEB, influenciando no número final do índice. A preocupação da SMED com estas correções está manifestada nos trechos abaixo:

> "Só que o que baixa o nosso índice? A evasão. A reprovação. Só que não é reprovação. E ontem mesmo conversávamos sobre isso: o que a gente faz com essa informação? Porque, na verdade, todo o aluno evadido ele entra como reprovado. Baixa tudo. Só que assim: nós, em tese, nós não temos reprovação. Em tese, pelo menos no primeiro ciclo, não há manutenção. Então como é que nós temos 18% de reprovação na rede toda? Mas isso aqui é a evasão." (Entrevista Gestão Mantenedora1)
>
> "Segunda coisa é continuar trabalhando, e aí sim, o que a gente vê. O aluno que fez a avaliação dois, três anos atrás, dos anos iniciais, ele tá quase lá na C30 [último ano do ensino fundamental]. Então a gente pretende que realmente a gente possa acompanhar este aluno e ver qual foi a trajetória de desempenho dele nesta prova. Porque nestas alturas quem fez uma das primeiras [provas] já tá chegando lá. E atacar essa questão da evasão, da FICAI [Ficha de Informação de Aluno Infrequente], da falta, porque na verdade é muito pouca manutenção." (Entrevista Gestão Mantenedora1).

Os principais instrumentos utilizados pela SMED para lidar com os números de evasão e manutenção são a rematrícula presencial, a correção constante dos números apresentados (a partir da revisão feita com as próprias escolas) e a correção do fluxo de informação entre os sistemas municipal e estadual.

Ao lado do repasse feito às escolas sobre este cuidado, existe o desconforto gerado por esta preocupação no processo de crescimento dos alunos e suas possibilidades de avanço. O presente código sinaliza um ponto de disputa entre os fatores envolvidos no cálculo do IDEB e o descontentamento dos professores e dos gestores escolares em ter de apresentar resultados positivos com relação a isso, em contraposição a outras percepções avaliativas (que, tampouco, se mostram claras ou suficientemente defendidas). Os professores ligados à gestão das escolas pesquisadas manifestam o descontentamento com relação a esta cobrança e à contradição que ela possui quanto ao desempenho que os alunos têm de manifestar nas provas. Segundo estes professores, *"é uma coisa, assim meio contraditória, porque ao mesmo tempo que tu quer cobrar, tu vai trabalhar com descritores, que tu*

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

vai trabalhar tal e tal conteúdo, tu sabe bem que chega ao final do ano aí a cobrança vai lá embaixo." (Entrevista Gestão Escola5).

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.11 – Resumo das codificações

Gestão da escola	3 referências codificadas
Gestão da mantenedora	2 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

No código **"encaminhamentos considerados possíveis",** foram consideradas as manifestações relativas aos procedimentos considerados como possíveis pelos gestores das escolas. São falas breves, na medida em que os entrevistados demonstravam dificuldade em conseguir expressar, de forma direta, a sua opinião sobre as alternativas que poderiam ser traçadas ao formato da avaliação em larga escala. Este código diferencia-se dos "encaminhamentos dos professores" ou por expressarem uma posição específica dos que ocupam, por ora, o lugar de gestores mais diretamente responsáveis pela condução administrativa e pedagógica da escola, ou por revelarem posições mais propositivas e de melhor entendimento sobre a avaliação em larga escala. Por estes aspectos, elas merecem menção apesar de sua pouca incidência.

> "Se os resultados dessas provas servissem para ter uma outra interpretação, não só aquela de 'ah, aumentou o índice'. Das diferenças regionais, de uma cidade pra outra, um sistema pra outro, se fizer essa leitura e também da abordagem do conhecimento e não ficar só naquela coisa e passar a trabalhar em cima disso. Tá baixando o conhecimento, tá diminuindo a evasão, mas o que quer dizer isso? Na hora da prova, evasão baixa, mas o conhecimento... Observar porquê que baixa o conhecimento e aumenta a evasão. Eles fazem uma média entre essas coisas todas, mas a gente tem que fazer um outro tipo de interpretação, não colocar uma nota, um índice." (Entrevista Gestão Escola4).

Em termos de manifestações vinculadas aos grupos entrevistados, as extensões das falas sobre o tema resumem-se da seguinte forma:

Quadro 10.12 – Resumo das codificações

Gestão da escola	3 referências codificadas

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

As manifestações evidenciam o anseio por uma interpretação do resultado das provas que vá para além do índice, que busque a compreensão destes resultados de forma mais local, vinculada aos contextos em que as escolas estão inseridas. Existe, ainda, a compreensão da avaliação como uma prática e com instrumentos também considerados positivos, trazendo a oportunidade de uma reflexão sobre as práticas escolares e sobre o currículo.

4.3.2. Palavras

Outra funcionalidade da ferramenta para a quantificação dos dados utilizada nesta pesquisa foi aplicada com as palavras. Em uma ação como esta, mesclam-se análises qualitativas e quantitativas, na medida em que estas palavras foram escolhidas, segundo a percepção da pesquisadora, pela importância que adquirem no cenário da atuação pedagógica, da gestão e em uma perspectiva de preocupação política com a avaliação em larga escala. A partir da seleção das palavras, elas foram submetidas à quantificação. Todos os trechos apresentados na seção anterior deste trabalho foram submetidos aos filtros das palavras e de suas flexões de gênero e número. As menções com maiores quantitativos aparecem em destaque. A segunda coluna refere-se à quantidade de vezes em que a palavra foi mencionada na totalidade das falas de cada grupo. Na coluna final, o percentual que isso representa na totalidade das falas analisadas. As palavras estão apresentadas na ordem decrescente de suas aparições, tendo os seus percentuais vinculados às extensões das falas proferidas.

Quadro 11 - Palavra: avaliação

CME	58	4,49%
GESTÃO MANTENEDORA	72	4,16%
GESTÃO ESCOLA	32	2,53%
PROFESSORES	5	0,72%

TOTAL: 11,9%

Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11. 1 - Palavra: escola(s)

GESTÃO ESCOLA	54	3,01%
PROFESSORES	36	2,74%
GESTÃO MANTENEDORA	56	2,10%
CME	44	1,56%

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

TOTAL: 9,41%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.2 - Palavra: professor (a/as/es)

GESTÃO ESCOLA	30	3,15%
PROFESSORES	10	1,71%
GESTÃO MANTENEDORA	31	1,60%
CME	16	0,97%

TOTAL: 7,43%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.3 - Palavra: aluno(a/as/os)

GESTÃO ESCOLA	61	3,04%
GESTÃO MANTENEDORA	61	2%
PROFESSORES	12	0,97%
CME	17	0,56%

TOTAL: 6,57%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.4 - Palavra: prova

GESTÃO ESCOLA	51	2,64%
PROFESSORES	30	1,72%
GESTÃO MANTENEDORA	34	0,99%
CME	28	0,76%

TOTAL: 6,11%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.5 - Palavra: processo(s)

CME	31	1,70%
GESTÃO MANTENEDORA	20	0,66%
GESTÃO ESCOLA	8	0,62%

TOTAL: 2,98%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.6 - Palavra: conhecimento

GESTÃO ESCOLA	14	1,67%
PROFESSORES	3	0,46%
CME	5	0,32%
GESTÃO MANTENEDORA	4	0,23%

TOTAL: 2,68%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.7 - Palavra: educação

CME	38	1,81%
GESTÃO MANTENEDORA	7	0,35%
GESTÃO ESCOLA	4	0,25%

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

TOTAL: 2,41%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.8 - Palavra: aprendizagem

GESTÃO MANTENEDORA	9	0,70%
GESTÃO ESCOLA	5	0,52%
PROFESORES	3	0,46%
CME	3	0,21%

TOTAL: 1,89%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.9 - Palavra: resultado(s)

CME	16	0,86%
GESTÃO ESCOLA	6	0,50%
GESTÃO MANTENEDORA	4	0,26%

TOTAL: 1,62%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.10 - Palavra: pedagógico(s)

GESTÃO ESCOLA	6	0,65%
GESTÃO MANTENEDORA	5	0,36%
CME	6	0,35%

TOTAL: 1,36%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.11 - Palavra: índice(s)

GESTÃO MANTENEDORA	13	0,41%
GESTÃO ESCOLA	6	0,38%

TOTAL: 0,79%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.12 - Palavra: comunidade

GESTÃO MANTENEDORA	8	0,66%
CME	1	0,05%

TOTAL: 0,71%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 11.13 - Palavra: gestão

CME	6	0,29%
GESTÃO MANTENEDORA	5	0,20%
GESTÃO ESCOLA	3	0,14%
PROFESSORES	1	0,05%

TOTAL: 0,68%
Fonte: Elabora pela autora (2014).

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Nas análises possíveis de serem feitas a partir dos dados apresentados, evidencia-se a centralidade da palavra avaliação, por estar vinculada ao tema pesquisado e por ter sido constantemente suscitada na condução das entrevistas. O maior número de citações às palavras escola, professor, aluno e prova podem levar a um entendimento da perspectiva de institucionalidade presente nas falas dos entrevistados. Tal percepção remete não só à proximidade dos entrevistados com a estrutura institucional das escolas como também à percepção das atuações estarem vinculadas e mediadas por estas estruturas.

Somente depois destas palavras é que surgem as palavras processo, conhecimento, educação e aprendizagem, o que pode levar a uma leitura de esvaziamento da percepção de aspectos mais estruturantes ou políticos da ação educativa. Tal leitura é potencializada pela presença da palavra pedagógico somente na 11ª posição, abaixo da palavra resultado, em uma listagem de 14 palavras. A menção a tal configuração, no entanto, não pode acontecer sem ser percebido o fato de que as palavras escola, professor, prova, aluno, conhecimento, aprendizagem e pedagógico são privilegiadas pelos grupos formados por professores, tanto os que pertencem ou pertenceram a equipes gestoras, quanto os que estão em sala de aula. Tal desenho aponta para a preocupação pedagógica presente nas falas destes atores.

As palavras resultado e índice aparecem, respectivamente, na 10ª e 12ª colocações, tendo sido mencionadas pelo grupo do CME e por grupos gestores, não encontrando citações no grupo específico de professores, podendo demonstrar com isso uma preocupação maior dos primeiros grupos com estes assuntos.

Importante considerar, ainda, as colocações assumidas pelas palavras comunidade e gestão. O posicionamento tardio pode enfatizar, no caso da gestão, o já mencionado esvaziamento político que foi vinculado à menção das palavras processo, conhecimento, educação e aprendizagem, por não expressar a compreensão da importância dos aspectos administrativos e organizacionais aos princípios pedagógicos orientadores do funcionamento do sistema e da escola. Relativamente à palavra comunidade, o seu pequeno uso feito por poucos grupos ilustra o descolamento da preocupação com tal segmento pelas escolas, assumindo o caráter de um grupo mencionado somente pelas esferas de gestão da mantenedora e, em uma pequena parcela, do CME. Esta utilização, no entanto, vinculada à mencionada dificuldade em apontar pessoas pertencentes a este grupo que

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

pudessem figurar como entrevistados desta pesquisa pode configurar uma apropriação muito mais discursiva do que efetiva deste grupo.

Para além da análise das palavras de forma isolada nos grupos, foram feitos os seis cruzamentos possíveis entre os grupos entrevistados, considerando-se as palavras selecionadas. Nestes cruzamentos, as palavras foram utilizadas sem flexões de gênero ou número, sempre considerando a primeira aparição. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 12 – Cruzamento entre os Grupos: CME/SMED

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
Escola	13	194	1,24
avaliação	9	130	0,83
Aluno	11	78	0,50
Prova	11	71	0,46
processo	17	56	0,36
professor	29	54	0,34
educação	8	45	0,29
resultado	19	36	0,23
Índices	13	27	0,17
aprendizagem	12	12	0,08
Gestão	6	11	0,07
comunidade	10	9	0,06
conhecimento	12	9	0,06
pedagógico	10	10	0,06

Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 12.1 - Cruzamento entre os Grupos: gestão da escola/CME

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
Escola	13	156	1,06
avaliação	9	90	0,64
Prova	11	90	0,64
Aluno	11	78	0,56
professores	41	64	0,45
educação	8	42	0,30
resultado	19	42	0,30
Processo	17	41	0,29
Conhecimento	12	19	0,14
pedagógico	10	11	0,08
aprendizagem	12	8	0,06
Gestão	6	9	0,06
Índice	13	8	0,05

Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 12.2 - Cruzamento entre os Grupos: gestão da escola/professores

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
Prova	11	90	0,92
Aluno	11	73	0,75
professor	41	65	0,66
avaliação	9	37	0,38
Resultado	19	23	0,23
Conhecimento	25	18	0,18
Escola	13	115	1,18
Índice	13	12	0,12
Aprendizagem	12	8	0,08
processo	8	8	0,08
pedagógico	10	6	0,06
educação	8	4	0,04
Gestão	6	4	0,04

Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 12.3 - Cruzamento entre os Grupos: gestão da escola/SMED

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
Escola	13	202	1,29
Aluno	11	122	0,79
avaliação	9	104	0,67
Prova	11	97	0,62
professores	41	80	0,51
Índice	13	25	0,22
processo	17	31	0,20
resultado	19	32	0,20
conhecimento	12	18	0,12
Aprendizagem	12	14	0,09
educação	8	11	0,07
pedagógico	10	11	0,07
comunidade	10	8	0,05
Gestão	6	8	0,05

Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 12.4 - Cruzamento entre os Grupos: professores/CME

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
Escola	13	185	1,10
Prova	11	122	0,73
Avaliação	9	95	0,57
Aluno	11	90	0,54
professor	41	84	0,50
resultado	19	46	0,27
educação	8	42	0,25
processo	17	41	0,24
Conhecimento	12	22	0,13
Índice	13	12	0,08
Aprendizagem	12	11	0,07

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

pedagógico	10	11	0,07
Gestão	6	10	0,06

Fonte: Elabora pela autora (2014).

Quadro 12.5 - Cruzamento entre os Grupos: professores/SMED

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
Escola	13	239	1,30
Aluno	11	134	0,73
Prova	11	129	0,71
avaliação	9	109	0,59
professores	41	100	0,55
Índices	13	39	0,21
resultados	19	36	0,19
processo	17	31	0,17
Conhecimento	12	21	0,11
Aprendizagem	12	17	0,09
educação	8	11	0,06
pedagógico	10	11	0,06
Gestão	6	9	0,05
comunidade	10	8	0,04

Fonte: Elabora pela autora (2014).

Considerando-se as cinco primeiras posições assumidas pelas citações feitas pelos grupos citados, observa-se uma constância na utilização das palavras. As palavras avaliação, aluno e prova, aparecem nas posições iniciais em todos os cruzamentos.

A palavra escola, por sua vez, só não aparece com prevalência no cruzamento que prioriza justamente os dois grupos mais diretamente vinculados à escola (gestão da escola e professores). Este cruzamento, aliás, é o único que coloca nas cinco primeiras posições a palavra resultado, o que sinaliza a ênfase do uso da palavra na fala dos gestores, já que no grupo formado estritamente por professores, ela não obteve destaque.

A palavra professor só não figura nas cinco primeiras posições no cruzamento feito entre CME e SMED. Neste cruzamento, a palavra perde lugar para a palavra processo (que somente nesta situação aparece nas cinco primeiras colocações).

Para além destas cinco colocações iniciais, no entanto, importa considerar as cinco palavras menos mencionadas em todos os cruzamentos realizados. Neste grupo, sempre apareceram as palavras aprendizagem, pedagógico e gestão.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Para ilustrar a frequência de palavras no geral, em cada um dos grupos entrevistados, optou-se pela criação de nuvens de palavras, que ilustram as ênfases garantidas pelos entrevistados. Esta funcionalidade da ferramenta de análise utilizada na organização dos dados deve ser compreendida com a parcimônia necessária. Trata-se tão somente de ilustrações que demonstram, por meio de recursos visuais, a incidência das palavras já anteriormente quantificadas. Serve como um formato alternativo para a visualização de informações, que continuam sendo analisadas na sequência desta pesquisa. Ela não permite filtros quanto ao significado com que a palavra foi utilizada, podendo levar a generalizações e a esvaziamentos. A tabela que segue abaixo de cada desenho funciona como uma estratégia para minimizar os esvaziamentos de significado, relacionando as dez palavras consideradas mais relevantes, a posição que ela assumiu no cômputo geral e o percentual ponderado de sua expressão.

Quadro 13 - Frequência de palavras - Grupo professores geral (gestão da escola e professores em sala de aula)

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

diferenças entre os grupos e as compreensões manifestadas por eles à luz dos elementos conceituais que orientam esse estudo. A estrutura da pesquisa também será retomada, a fim de garantir uma percepção integral da análise proposta e uma bem orientada realização dos encaminhamentos analíticos que virão a seguir.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

5. AS ANÁLISES: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS E AS SUAS COMPREENSÕES

A centralidade analítica desta pesquisa consiste em aproximar os relatórios quantitativos e qualitativos acima apresentados com os elementos conceituais trabalhados nas páginas iniciais desta pesquisa, cotejando essa construção com os movimentos apontados por elaborações externas e pela revisão bibliográfica e com os elementos encontrados nos documentos analisados.

Ao propor-se um estudo sobre políticas de avaliação educacional que focaliza como foram instituídos os dispositivos da avaliação em larga escala na educação no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre no período compreendido entre 2005 a 2013, o percurso desta pesquisa foi traçado partindo de uma definição e de uma historicização dos movimentos avaliativos internacionais, nacionais e locais. Na sequência, foram buscados suportes teóricos e conceituais capazes de elucidar a noção de avaliação como construção, a inserção da avaliação em modelos globalizados e os aspectos reformadores, regulatórios e de qualidade para que os dados coletados dos grupos do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, dos gestores e dos professores das escolas pesquisadas pudessem ser organizados e analisados. À trajetória analítica, agregou-se uma ferramenta de análise quantitativa que organizou as entrevistas realizadas em 12 códigos e auxiliou na quantificação das palavras mais expressadas por estes grupos e em outro grupo de 14 palavras consideradas importantes por explicitarem ênfases garantidas a cada um dos grupos. Como guia de todo este processo e do conjunto destes procedimentos, permanece a busca pela configuração dos efeitos da política nacional de avaliação em larga escala que intitula este trabalho.

O arranjo metodológico apresentado verificou as hipóteses que foram traçadas para esta pesquisa e possibilitou perceber os efeitos da avaliação em larga escala em cada grupo, referendando um estudo de casos múltiplos. A escolha deste desenho baseia-se na consideração às especificidades das instituições (CME, SMED e escolas) aqui analisadas, raciocínio este sempre respaldado pela opção contextualizadora feita por esta pesquisa. A multiplicidade de casos, além disso, revela-se interessante na medida em que oferece um desenho metodológico que reforça o cuidado com a preservação dos nomes e cargos dos entrevistados. Desta feita, o estudo de casos múltiplos, segundo os ditames de Yin (2001), aplica-se nesta pesquisa como uma

variante de um projeto de estudo de caso, e não como uma metodologia distinta, possibilitando, face a um número reduzido de entrevistados, a previsão de resultados semelhantes e a produção de resultados contrastantes por razões previsíveis. (Yin, 2001).

Esta pesquisa propôs o estudo das avaliações em larga escala sob uma ótica política que, vinculada ao econômico, engendrou institucionalidades para resguardar o seu lugar enquanto proposição e que se revelou no pedagógico para garantir sua operacionalidade. Estas institucionalidades foram encontradas nos grupos pesquisados sob diferentes óticas, dimensões e momentos, desenhando um interessante movimento de apropriações. Os efeitos da avaliação em larga escala nos diferentes grupos apontou as especificidades e as limitações destas construções institucionais, haja visto que ela só encontra funcionalidade e operacionalidade, enquanto proposta educacional, na construção pedagógica.

Cabe aqui o resgate da reflexão de Dias Sobrinho (1996) sobre a perspectiva da avaliação como construção. Ali, o autor faz menção ao caráter estratégico que as perguntas assumem no plano da avaliação, tendo de ser entendidas como inquietações relacionais e contextuais e não apenas como instrumentos fidedignos de aferição do desempenho. Quando isso não ocorre, a avaliação transforma-se tão somente em uma ferramenta que possibilita e encaminha as transformações consideradas necessárias para sanar fragilidades demonstradas, em uma perspectiva que tende a ser restritiva. A reversão deste cenário, conforme Dias Sobrinho (2008), reside no esforço em compreender a avaliação em suas implicações e não somente nas suas explicações.

As ideias de Bernstein com relação à recontextualização também precisam ser retomadas no que concerne aos discursos oficial e pedagógico e aos elementos que estabelecem disputas nestes dois campos. Influenciados pela economia e pelo controle simbólico, ambos os campos migraram de um modelo de competência para um modelo de desempenho (Bernstein, 2003), recontextualizando o conhecimento de um campo sociológico para um campo de resultados, configurando relações de disputa que se naturalizam no campo da educação oficial.

Como já apresentado neste trabalho, no capítulo que trata dos percursos teóricos, conceituais e de produção, as premissas da avaliação como construção e da recontextualização respaldam os conceitos que perpassam as análises aqui

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

construídas. O conceito de globalização aparece vinculado a riscos e a possibilidades, funcionando não como uma transposição direta de lógicas avaliativas (Afonso, 2013), mas como processos que se recontextualizam mediante fatores próprios das trajetórias locais. Não obstante estas adequações, Dale (2004) nos lembra dos efeitos desta inserção em modelos avaliativos globalizados, que correspondem a necessidades de reforma política, de regulação e de qualidade que precisam se adaptar a um modelo voltado para a obtenção de resultados quantificáveis.

É em função destas necessidades que estes conceitos também são explorados por esta pesquisa. A reforma política é compreendida aqui como uma estratégia para a busca das soluções necessárias à área educacional, a partir dos problemas apontados pelos resultados advindos das avaliações em larga escala. Estratégia esta que, como também nos lembra Afonso (2009), transforma os problemas educacionais em crises que pertencem somente à área da educação, desvinculando-as de outras esferas políticas, sociais e econômicas. Tal recorte transfere os problemas e as soluções para os gestores dos sistemas e para as escolas, transformando a melhoria dos desempenhos em respostas diretas às situações de crise.

A regulação é um conceito que surge na esteira da reforma política, pois ela acaba por configurar a atuação do Estado frente às demandas por processos mais qualificados em várias áreas, inclusive na educação. A avaliação em larga escala, neste cenário, ocupa posição destacada, por oferecer mecanismos capazes de encaminhar, de maneira considerada satisfatória, as diretrizes e os retornos necessários a um processo de qualificação educacional. Estes mecanismos, no mais das vezes, consistem em recursos sistemáticos a referências externas (BARROSO, 2004).

Ainda segundo Barroso (2004), a regulação do Estado passou a constituir-se como um “sistema de regulações”. Isso significa dizer que, além de mecanismos de controle, passam a ser estabelecidos parâmetros de comparação e de confrontação que mantêm a legitimidade da aplicação dos instrumentos. No misto entre regulação governamental e forças de mercado em que atua o sistema econômico, as demandas por bons desempenhos assumem centralidade. É esta a função ocupada pelas avaliações em larga escala no cenário educacional: resguardar os ditames econômicos no âmbito das práticas educacionais e operar essas diretrizes.

Outras percepções sobre a noção de regulação vêm sendo construídas por

autores como Afonso (2012), que propõe uma ideia de accountabiliy em educação como um conceito capaz de superar a mera culpabilização dos agentes envolvidos e trabalhando em uma lógica que supõe avaliação, prestação de contas e responsabilização. As noções de equidade, de democratização das informações e de participação não podem se desvincular deste modelo, sob pena de permanecermos no mesmo formato de quantificação e de ordenamentos de performances como indicadores de qualidade.

O conceito de qualidade, aliás, também assume relevância no aporte conceitual e analítico desta pesquisa. A forma como o conceito foi se adequando a diferentes formatos econômicos e a diferentes opções de condução política do processo educacional é interessante de ser observada: de uma fase de investimentos em insumos e qualificação docente para uma fase de eficiência na aplicação dos recursos e de resultados quantificáveis desta aplicação. A ênfase na "cultura da performatividade" (BALL, 2004) reforça o princípio de que "a avaliação gera competição e a competição gera qualidade" (SOUSA, 2003). A compreensão relacional sobre a atuação das escolas e políticas educacionais que percebam e contemplem as questões contextuais na equação que dimensiona aspectos qualitativos é de fundamental importância. Para que isso se configure, o conceito político de qualidade tem de estar vinculado a essas premissas.

Após esta breve retomada do suporte teórico e conceitual da pesquisa, parte-se agora para o cotejamento entre estes aspectos e as análises advindas dos dados coletados, a partir da apresentação dos relatórios que descrevem os dados coletados e submetidos à análise quantitativa. Estes relatórios, ao organizarem as manifestações e as quantificações realizadas à luz dos conceitos estruturantes desta pesquisa, encaminham a compreensão e a sistematização dos efeitos trazidos pela avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do SME durante o período estudado.

A partir dos elementos estabelecidos, organizados e quantificados neste estudo, o desafio é trabalhar em uma perspectiva macro analítica, como já referenciado no escopo teórico desta pesquisa, com uma estruturação conceitual que reconheça aspectos sócio históricos e político-econômicos como condicionantes das relações estabelecidas nas esferas institucionais.

No que tange aos posicionamentos expressados pelos entrevistados do

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

Conselho Municipal de Educação, a partir das codificações realizadas, pode-se inferir que as suas ênfases residem nos aspectos históricos iniciais do processo de avaliação em larga escala no Sistema Municipal de Porto Alegre. Isto vem seguido de um progressivo afastamento do tratamento dispensado ao tema aliado tanto a uma crítica aos posicionamentos políticos e pedagógicos garantidos pelas gestões mais atuais da SMED quanto por um reconhecimento de determinados aspectos presentes no processo avaliativo como importantes para a revisão de determinadas práticas e conduções.

Este afastamento, no entanto, não significa uma diminuição da preocupação política do tema, haja visto que o enunciado nas entrevistas e as palavras mais recorrentemente utilizadas pelo CME evidenciam preocupações de base, estabelecendo a crítica a uma avaliação eminentemente vinculada à performance das escolas.

As perspectivas dos conceitos fundamentadores desta pesquisa – globalização, reforma política, regulação e qualidade – adquirem notoriedade nas manifestações advindas dos representantes do CME. Os movimentos vinculados ao histórico da aproximação e posterior implantação da avaliação em larga escala no SME, as configurações que a avaliação foi assumindo dentro da SMED e o repasse feito às escolas, as críticas à necessidade de uma atuação mais clara e significativa da SMED na condução da política educacional e a preocupação manifestada com relação aos princípios educacionais e educativos que efetivamente estão sendo buscados e construídos evidenciam esta ligação. Chama a atenção, no entanto, o afastamento do grupo com relação à posição que a SMED tem assumido com relação à avaliação em larga escala, que se configura em um afastamento das discussões mais atuais envolvendo às práticas que têm sido privilegiadas sobre o tema.

Os elementos coletados nas entrevistas dos integrantes da Secretaria Municipal de Educação demonstram a centralidade obtida pela temática da avaliação em larga escala no Sistema Municipal de Porto Alegre. Esta preocupação, manifestada por todos os entrevistados, vincula-se à atenção aos desempenhos obtidos pelas escolas na avaliação e à ênfase a um assessoramento pedagógico específico para as provas, o que redunda em uma transposição direta das exigências avaliativas à expressão político-pedagógica da SMED. Esta transposição direta manifesta-se pela estrutura curricular e de assessoria pedagógica que garante maior

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

destaque e espaço às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e às orientações passadas mais diretamente às equipes gestoras das escolas quanto às exigências a serem feitas nas escolas com relação aos resultados nas provas.

É perceptível, por parte da SMED, a preocupação com o nível de aprendizagem dos alunos, porém esta preocupação reverte-se tão somente para o desempenho nas avaliações. E ainda, não apresenta uma manifestação clara sobre a base em que se assenta, sendo expressa de forma precária ou, até mesmo, conflitante. Manifesta-se também pela menção a práticas exercidas por algumas escolas, mais ligadas à preocupação com a avaliação em larga escala, que podem e pretendem ser estendidas a todas. E ainda, de forma bastante numerosa, à preocupação e ao compromisso com a criação de um sistema próprio de avaliação que expresse os desempenhos e os resultados das instituições do Sistema Municipal de Porto Alegre.

As ênfases dos integrantes do grupo da SMED, é a elementos que apontam para a recontextualização pela qual a mantenedora está passando em função da preocupação com a avaliação em larga escala. Tal fenômeno pode ser percebido tanto internamente, em sua reestruturação administrativa e nos discursos enunciados por seus representantes, quanto no encaminhamento dados à formação continuada de gestores e professores e às demandas repassadas às escolas, principalmente por meio de seus grupos gestores.

Esta preocupação vincula-se, ainda, ao conceito de reforma política trabalhado teoricamente por esta pesquisa, na medida em que buscam na avaliação um modelo para solucionar uma situação de crise. Crise, aliás, que, pelos pronunciamentos, pertence às escolas, aos professores e a situações históricas que são próprias das escolas, sem vincular-se a questões do governo municipal ou ao contexto mais amplo. A este cenário liga-se, ainda, a percepção da qualidade como algo que se aproxima, de forma absoluta, do sucesso ou do fracasso, sendo a escola a promotora única de tal situação.

A atuação pedagógica e administrativa da SMED apresenta-se muito pautada pela lógica dos índices, descritores e das avaliações externas, sendo estes os elementos normalmente nomeados como os norteadores do trabalho desenvolvido pela Secretaria. O anúncio, por parte de todos os grupos entrevistados, da quebra de resistência com relação à avaliação de larga escala, vincula-se à posição da avaliação como algo dado. Tal posicionamento assume tanto um viés de resignação, por parte

dos professores, quanto um tom da linha dada ao trabalho em geral, por parte da SMED. Interessante observar, no entanto, que ao mesmo tempo em que isso é anunciado e enfatizado pela mantenedora, os professores, as direções de escola e o CME manifestam sentimento de falta de clareza sobre a posição político-pedagógica da SMED. Esta falta de clareza, até mesmo no que diz respeito à ênfase aos resultados que pretendem ser obtidos nas avaliações de larga escala, evidencia-se no IDEB alcançado pelas escolas pesquisadas e pelo conjunto das escolas que integram o SME, que apresentaram queda principalmente no ano de 2013.

A vinculação a modelos de qualidade que se confundem tão somente com o desempenho nas provas e uma regulação que igualmente dá-se por este viés reforçam uma transposição a modelos avaliativos que desconsideram a construção histórica de todo o SME. Tal posição reforça tanto contraposições por parte das escolas quanto um sentimento de perda de identidade e de orientação pedagógica. O modelo de qualidade perseguido pela SMED aproxima-se fortemente da cultura da performatividade referenciada por Ball (2004), colocando os resultados em uma posição superior às premissas pedagógicas que deveriam orientar o Sistema, mas que se encontram, como pôde ser depreendido do conteúdo das entrevistas, atualmente subsumidos.

As entrevistas obtidas no aqui denominado grupo gestor das escolas compreenderam tanto professores que estiveram na gestão e hoje estão em sala de aula, quanto professores que atualmente estão em funções de direção. As manifestações deste grupo versaram sobre uma dupla preocupação: a da responsabilidade, como grupo gestor, frente à condução dos processos de avaliação em larga escala associada ao excesso de demandas em meio ao qual tal preocupação precisa encontrar espaço. Estas manifestações definem um quadro que mescla preocupações administrativas (como coordenar a multiplicidade de funções) e pedagógicas (como vincular a lógica de uma avaliação processual, as exigências da SMED e as especificidades da escola pública) e definem uma condução cotidiana que se concretiza em incidências específicas junto aos professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática para a obtenção de resultados quando da realização das provas.

O grupo de gestão das escolas, também formado por professores, expressa fortemente a sua preocupação com o desempenho que pode ser obtido pelos alunos

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

nas provas, articulando essa preocupação com o trabalho realizado em sala de aula mas vinculando-o a causas externas e que estariam, pela compreensão dos entrevistados, fora da responsabilidade direta da escola, como o perfil dos alunos que são recebidos, conteúdos que não foram suficientemente abordados em anos anteriores, falta de professores e progressão continuada. É neste contexto que os elementos vinculados aos conceitos de regulação e de qualidade assumem ainda maior notoriedade nas falas obtidas pelos dois últimos grupos.

As falas dos integrantes do grupo dos professores demonstraram vinculações com o grupo de gestão das escolas. Isto se expressou por meio da compreensão do papel central que as diretoras assumem junto à SMED (em detrimento da noção de equipe diretiva) e à escola como portadoras dos encaminhamentos da mantenedora. Junto com isso, podem ser percebidas críticas com relação à condução político-pedagógica da mantenedora no que tange a condições de trabalho e à falta de clareza nas orientações passadas às escolas. Neste ínterim, o conceito de regulação parece assumir centralidade, na medida em que este é o grupo eleito pela SMED para o repasse das informações e para a realização da cobrança diante do desempenho da escola e é também nesta relação que o conceito de qualidade é trabalhado com o formato de resultados positivos nas avaliações.

Na maior parte das escolas pesquisadas, tanto no grupo da gestão quanto no grupo dos professores, fica a percepção de que, não fosse a centralidade garantida pela SMED, a avaliação em larga escala não teria encontrado protagonismo dentro da organização escolar. Como ela é pautada pela SMED, a avaliação acaba tendo o efeito de orientar períodos escolares e determinadas práticas pedagógicas. A partir disso, o efeito pode se potencializar ou não, adquirindo diferentes compreensões e encaminhamentos dentro da escola. Somente em duas escolas pesquisadas é que foram encontrados encaminhamentos específicos para a avaliação. E somente em uma delas, é importante assinalar, estes encaminhamentos tiveram efeitos significativos no cotidiano escolar, operando, durante certo tempo, mudanças significativas na gestão e na prática pedagógica.

A ênfase aos conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Matemática assumem notoriedade nos depoimentos coletados. Da parte dos professores, a maior preocupação reside em uma suposta carência de conhecimentos dos alunos do sistema municipal quando comparados com alunos de outras redes. A preocupação,

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

no entanto, parece se direcionar mais para o fato de como o aluno sai da escola do que efetivamente para como o aluno está na escola, durante o ensino fundamental. Existe, ainda neste ínterim, a percepção da carência de uma avaliação que localize o papel da escola e dos professores nesta suposta “defasagem” dos alunos, além de um entendimento mais elaborado do significado que esta ideia efetivamente possui.

Por parte da SMED, por sua vez, contraditoriamente às manifestações acerca da disposição de investir na organização interdisciplinar, é anunciado o aumento de períodos letivos semanais de Língua Portuguesa e Matemática como uma forma de sanar as perdas curriculares que estariam sendo observadas e que interfeririam diretamente nos resultados das provas. Ainda no tema do conhecimento, é interessante enfatizar o aspecto concernente à posição que a Prova Brasil assume na escola. Para a SMED e para os professores, é bem vista a aproximação do aluno com o formato da prova, para aprender a lidar com as perguntas que são apresentadas e com a maneira com que elas têm de ser respondidas. Na prática pedagógica, pode-se observar que este aspecto de preparar para a prova assume destaque nas aulas mas de forma muito específica, por ocasião da aplicação dos instrumentos, implicando muitas vezes, inclusive, na melhoria do desempenho da escola. Quando questionados sobre a validade de tal escolha pedagógica para o aprendizado latu sensu, os professores não vinculam o melhor resultado da prova a um aluno que aprendeu mais.

No que diz respeito aos códigos, nos levantamentos e cruzamentos realizados, pode-se perceber preocupações diferenciadas - como era de se esperar, devido às diferenças de funções, demandas e expectativas - entre os diferentes grupos pesquisados. Na hierarquização dos códigos apresentada, pode ser percebida a preocupação com os limitadores existentes na avaliação em larga escala. Tais limitadores se vinculam a questões como dificuldades de atuação profissional (vinculado à falta de professores e ao excesso de atribuições), ao formato das provas e a especificidades do sistema de Porto Alegre como inclusão de alunos com deficiência e supostas defasagens de conhecimento por parte dos alunos (não obstante o código conhecimento ocupar a quinta posição no quadro-resumo). A posição inicial assumida pelos códigos limitadores também pode denotar tanto as insuficiências do processo quanto ainda eventuais resistências ou pouco conhecimento existentes sobre o tema.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

No que tange ao código formação dos professores, é possível perceber uma repercussão entre as insuficiências ou falta de clareza da formação proporcionada pela SMED, apontadas pelos depoimentos do CME, nas falas dos professores, da gestão da escola e da própria mantenedora. Ao expressar a tônica da formação continuada que oferece, a SMED assume um caráter fragmentado e baseado tão somente na compreensão dos resultados obtidos nas avaliações anteriores. Os professores e o grupo gestão da escola, por sua vez, apresentam a necessidade da formação ser revisitada a fim de dar conta de novos temas e novas atuações. Chama a atenção o fato de que, não obstante a centralidade da temática da avaliação em larga escala, não serem referidas formações sobre o tema de maneira consistente e quantitativamente significativa. Tampouco atribuem as dificuldades à sua formação inicial, nas diversas licenciaturas.

No código caracterização político-pedagógica da mantenedora, as manifestações selecionadas pertencem aos grupos gestão da mantenedora e gestão de escola (onde também se localizam professores que atualmente atuam em sala de aula). As manifestações sobre o assunto retornam, de forma mais próxima da escola, no código encaminhamento dos professores e gestão da escola, que passam a contar com manifestação dos professores, na medida em que se referem às orientações repassadas pela própria escola, a partir das orientações da SMED, e não a uma informação clara da mantenedora quanto ao seu entendimento e orientação.

Ainda no código caracterização político-pedagógico, observa-se, por parte da SMED, a absorção dos descritores e dos conteúdos trabalhados nas provas como orientadores pedagógicos e curriculares do trabalho realizado nas escolas, por meio do encaminhamento feito pelas assessorias pedagógicas. O código gestão da escola reafirma esta orientação, porém expressa a distância que tal indicação assume do trabalho realizado na escola pelos professores e coordenação pedagógica de forma mais extensiva, concentrando-se tão somente no período anterior à realização das provas.

Outra posição que chama a atenção diz respeito ao código sistema de avaliação municipal, que assume posição anterior à do código encaminhamentos considerados possíveis e possibilidades, o que pode sugerir uma leitura de privilegiamento da criação de um sistema próprio frente à busca de outras possibilidades dos dados obtidos nos instrumentos e avaliações já existentes,

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

configurando-se como uma resposta pontual e definitiva a uma solução de crise, baseada em experiências externas simplesmente transpostas para a situação local.

No que tange ao código evasão e manutenção, o distanciamento entre as falas da SMED e dos professores é evidente. A Secretaria manifesta a sua preocupação com estes indicadores, na medida em que eles influenciam fortemente o cálculo do IDEB; e é clara nas diretrizes encaminhadas às escolas sobre como atuar frente a estes números. Uma das estratégias anunciadas foi a da matrícula presencial em detrimento da automática, que obriga a manifestação dos responsáveis na permanência do aluno naquela escola. Outra estratégia diz respeito à progressão automática, que não prevê a permanência do aluno no mesmo ano-ciclo, ainda que com defasagem de conhecimento.

Interessante observar as tônicas assumidas por este argumento de parte a parte. A SMED vincula-se ao princípio dos ciclos de evitar a manutenção. Os professores, por sua vez, questionam este princípio baseados na contradição existente entre a busca de alunos melhor preparados para as provas e alunos que, via de regra, progridem a despeito das dificuldades observadas para incrementar o cálculo do IDEB. Tal debate ilustra bem a utilização de argumentos sob condições específicas, na medida em que os mesmos já foram utilizados com diferentes conotações em outras situações, principalmente quando da temática de possibilidades avaliativas mais ampliadas como sendo características do Sistema Municipal de Porto Alegre.

Não se pode deixar de fazer menção aqui ao fato de que esta utilização oportuna das ideias confronta o que é básico tanto na proposta dos ciclos quanto na proposta da progressão continuada. Ambos os grupos, ao lançarem mão do discurso da progressão, ou como uma forma de auxiliar na melhoria do IDEB ou como uma explicação para o insucesso do aluno, evidenciam a fragilidade da sua compreensão do mecanismo como forma de superar desigualdades e deficiências do processo educativo e não somente do processo de aprendizagem. Além disso, ele supõe uma responsabilidade muito maior de todos os envolvidos na criação de condições para a aprendizagem. Ou seja:

> É importante destacar que a progressão continuada implementada juntamente com os ciclos concorre para a construção de uma nova forma de conceber o processo educativo e para a superação dos altos índices de reprovação, trata-se de uma perspectiva de superação da reprovação como

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

> mecanismo de seleção dos alunos na Educação Básica, o que a coloca como progressista num contexto em que a reprovação escolar é naturalizada. (JACOMINI, 2014, p. 812)

O resultado obtido nas provas, ainda, é delegado, por alguns professores pesquisados, à fragilidade das cobranças estabelecidas pelos ciclos de formação. Isso se refere tanto à progressão continuada quanto à falta de clareza sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada ano-ciclo. Os professores que se manifestam neste sentido, além de evidenciarem uma responsabilização centrada no desempenho do aluno e não na sua própria (ou seja, enfatizando tão somente a dificuldade de aprender, e não a de ensinar) também evidenciam uma fragilidade na autonomia da condução do seu próprio trabalho e do conhecimento acerca dos aspectos a serem enfatizados no processo formativo do aluno. Entretanto, cabe também salientar que esse posicionamento não pode ser descolado da responsabilidade que precisa ser assumida pela SMED, enquanto gestora do sistema, e pelas equipes gestoras das escolas, na construção pedagógica do direito à aprendizagem. O que se percebe, neste caso, é a angústia gerada pela quebra do chamado "contrato social em que se baseia a escola e que tem na ameaça da reprovação um dos seus esteios". (GOMES, 2005, p. 11).

As manifestações quanto ao histórico do ingresso do Sistema Municipal de Educação nas avaliações em larga escala também são interessantes de serem observadas. Neste item, os grupos CME e SMED foram os que se manifestaram, por terem elementos de mais longo período temporal para serem explorados. Nas manifestações do CME, o que emerge são as informações sobre a resistência inicial, seguidas do posicionamento também inicial do Conselho e da crítica às gestões atuais da SMED com relação ao encaminhamento sobre o tema vinculada à falta de condições, devido ao excesso de demandas, para tratar o tema com mais acuidade.

Nas falas dos entrevistados pela SMED, esse histórico também é resgatado e apresenta relatos muito próximos. O distanciamento que se observa na manifestação dos dois grupos, no entanto, é temporal e vinculado à ênfase política da temática da avaliação em larga escala. Quando esta adquire maior visibilidade nacional e passa a estar, de forma até mesmo inevitável, mais próxima das escolas, o CME não fala do assunto (como pode ser observado também nos documentos pesquisados). É neste mesmo momento, conforme é reforçado também pelos documentos da SMED

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

apresentados e analisados nesta pesquisa, que o assunto se robustece dentro da Secretaria Municipal de Educação.

Por parte do CME, ainda cumpre observar, as críticas à avaliação em larga escala residiam, no momento inicial, na lógica dos desempenhos e dos índices. Estas críticas, nas falas que se referem a tempos mais atuais, são substituídas pelo entendimento da existência de elementos que podem advir do processo avaliativo e serem aproveitados para a reflexão acerca da prática administrativa e pedagógica do Sistema Municipal de Ensino, evidenciando uma recontextualização da posição. A mesma reflexão pertence ao grupo dos professores (não obstante a menção à falta de recursos – principalmente humanos – e à falta de atenção às especificidades das escolas municipais – o alto número de alunos de inclusão, por exemplo). Tanto CME quanto professores (mesmo os integrantes das equipes diretivas), não manifestaram conhecimento quanto à criação de um sistema municipal de ensino próprio de Porto Alegre. Observa-se, neste caso, tanto um isolamento da SMED na discussão do tema, quanto um afastamento de órgãos como CME nos questionamentos sobre o assunto. A SMED, aliás, quando questionada sobre quem pergunta sobre os índices apresentados pelas escolas, faz menção à Secretária Municipal de Educação, ao Prefeito, à imprensa e a grupos da sociedade civil vinculados à temática da educação ou de cunho empresarial. Os pais, igualmente, não pertencem a este grupo de pessoas interessadas no tema, conforme sinalizado nas manifestações de todos os grupos pesquisados.

Um interessante movimento de apropriação mais positiva sobre o assunto pode ser observado na forma como a avaliação em larga escala passou a ser compreendida por grupos como o Conselho Municipal de Educação, gestores e professores de escola, conforme consta no código “possibilidades” e nos “encaminhamentos considerados possíveis”. Tal movimento ratifica a perspectiva globalizante presente na temática da avaliação, capaz de pautar o tema tanto sob um enfoque impositivo quanto também de inserção em modelo que pode trazer pontos interessantes para a discussão. O movimento observado nos grupos do CME, dos gestores das escolas e dos professores sinaliza justamente esta recontextualização do tema no universo educacional. No caso do CME, no entanto, esta nova perspectiva vem acompanhada tanto da preocupação com a orientação da mantenedora (vinculada a modelos de desempenho considerados questionáveis), quanto de um não acompanhamento com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

relação ao tema junto ao Sistema Municipal de Porto Alegre.

Relativamente a aspectos mais gerais que funcionam como identificadores dos posicionamentos encontrados nas entrevistas, afora os apontamentos já feitos acima, podem ser assinalados os que seguem. Os resultados das provas realizadas pelos alunos do Sistema Municipal de Ensino são entendidos por todos os grupos pesquisados como uma possibilidade de reflexão interessante sobre a maneira como se encaminha o processo pedagógico nas escolas. Esta ênfase é apontada pelos grupos CME e professores como um caminho razoável para as formações a serem oferecidas e como uma oportunidade de rever as atuações de todos os grupos envolvidos no processo pedagógico.

Existe, por parte da SMED, manifestação favorável à identificação de práticas positivas para que estas sejam propagadas entre as escolas. A identificação destas práticas funcionaria como uma maneira de compreender melhores desempenhos nas provas entre escolas que, via de regra e segundo o entendimento da SMED, trabalham sob as mesmas condições. O resultado demonstrado nas provas é o que impulsiona esta busca, expressando uma lógica pautada em efeitos e em soluções já consagradas que possam ser reproduzidas. Tem-se aqui, uma perspectiva globalizante que compreende tão somente a transposição de modelos como solução dos problemas apresentados.

É possível ser identificado o forte papel exercido pelas diretoras das escolas. Tanto por parte da SMED, na medida em que identifica a formação oferecida às equipes gestoras como uma das alternativas à melhoria do funcionamento das escolas, quanto pelos professores, que percebem as direções como aliadas mesmo no papel de serem portadoras das diretrizes da mantenedora e como facilitadoras do trabalho, principalmente quando ele está diretamente voltado à preparação para as provas. As manifestações agrupadas no código “gestão da escola” evidenciam isso, da mesma forma que também expressam a preocupação maior das direções, no âmbito das escolas, com os resultados obtidos nas avaliações. Isso sinaliza uma responsabilização bastante direta que pode ser compreendida como um mecanismo regulador da SMED com relação à atuação das escolas.

Relativamente ao uso das palavras, pode-se inferir aqui uma vinculação entre algumas menções feitas e o percurso realizado pela revisão bibliográfica. A menção privilegiada das noções de gestão, educação e processo pelos grupos da SMED e do

CME e não por grupos de professores demonstra um esvaziamento político dos docentes (no que tange à falta de identidade com uma política pública de educação quanto no que se refere à ênfase em desempenhos finalísticos) com relação a esta esfera da condução dos processos educativos. Se esta inferência for aproximada da revisão bibliográfica das produções acadêmicas sobre o Sistema Municipal de Porto Alegre, o mesmo esvaziamento também pode ser percebido, na medida em que produções versando sobre proposições políticas da SMED sobre o pedagógico abriram espaço, com o passar do tempo, para produções com recortes mais específicos. Tal percepção, no entanto, não pode ser compreendida como uma leitura definidora da relevância ou da qualidade destas produções, não é isso que se intenciona aqui e tampouco tem-se essa possibilidade de leitura. O que se pode perceber, efetivamente, é um movimento que tem, sim, um caráter, político posto que se pauta por contextos da gestão, do histórico e de encaminhamentos do sistema. Mesmo o movimento que possibilita o advento de assuntos mais específicos no cenário da produção acadêmica está ligado à centralidade assumida por novas questões.

Este esvaziamento político, considerado como um efeito na gestão e na prática pedagógica do SME de Porto Alegre no período estudado, revela-se pela primazia dos resultados finalísticos como também pelo afastamento da trajetória do campo de estudos sobre a avaliação em larga escala. Se retomarmos aqui o levantamento feito por Bauer (2012), já referido nesta pesquisa, observamos que a partir das produções elencadas puderam ser estabelecidos quatro eixos sobre os quais vêm se estruturando as pesquisas sobre o tema: o de estruturação das políticas públicas, o da interferência no currículo a partir das avaliações, o da gestão em diferentes níveis e o da busca de compreensões sociológicas mais ampliadas sobre as proposições e práticas avaliativas em larga escala. O que se observou durante o processo de coleta, sistematização e análise dos dados foi justamente um alheamento deste percurso em todos os grupos pesquisados, evidenciando de maneira ainda mais contundente o fato da avaliação em larga escala, principalmente por parte da SMED, ser considerada uma ferramenta de institucionalização da gestão da qualidade do processo educacional, desconectada dos fatores que já vêm sendo estudados como integrantes das políticas e práticas avaliativas.

Chama atenção também o fato da formação oferecida aos professores estar

descolada deste percurso da produção acadêmica, que poderia ser utilizado pelo SME como estruturante das discussões sobre o tema. Tal situação tem como efeito a primazia da prática em detrimento da preocupação com a formação e com a reflexão sobre a prática e um decorrente esvaziamento sobre a possibilidade dos professores e dos gestores (inclusive os da própria SMED) terem clareza e consistência nos seus posicionamentos sobre o tema da avaliação em larga escala.

Por fim, relativamente aos posicionamentos considerados diferenciados com relação à atuação de duas escolas frente ao tema da avaliação em larga escala, o que se pode perceber a partir dos dados advindos dos relatos coletados, é que estes carecem das mesmas limitações percebidas na atuação das demais escolas. Isso ocorre tanto pelo fato destas se darem de forma desvinculada de um desenho norteador minimamente definido pela SMED quanto pelo fato de que as escolas mencionam, no caso da escola que aplicou o Provão, a insuficiência da análise sobre os dados coletados ou sobre a experiência e, no caso da escola que buscou assessoramento para a compreensão dos dados e os utilizou na perspectiva do planejamento, a descontinuidade deste processo por ele estar vinculado a uma gestão escolar que se encerrou no início de 2013.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

6. CONCLUSÕES: OS EFEITOS PERCEBIDOS

Frente a estas possibilidades analíticas, pode se considerar um conjunto de efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre. É fundamental, nestes parágrafos finais, garantirmos novamente a ênfase necessária à questão central desta pesquisa e aos elementos que contextualizam o Sistema Municipal de Educação em diferentes momentos, face às suas próprias construções em diferentes períodos históricos e face aos movimentos internacionais e nacionais da avaliação em larga escala.

A partir da questão "como a avaliação em larga escala acontece no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (SME) e que significados – entendendo aqui estes significados como efeitos que podem ser percebidos no trabalho realizado - adquiriu no trabalho educacional desenvolvido?", o objetivo deste estudo foi verificar de que forma a política nacional de avaliação repercute nos órgãos centrais do SME (especificamente no que diz respeito à Secretaria Municipal de Educação – SMED – e ao Conselho Municipal de Educação - CME) e em uma amostra de escolas da rede municipal (em nível de gestão de escola e de práticas de sala de aula).

A apropriação observada por parte da Secretaria Municipal de Educação com relação à avaliação em larga escala sinaliza uma construção impositiva da institucionalização de políticas avaliativas no SME de Porto Alegre. Ao apostar na acomodação do modelo de avaliações nacionais e nos movimentos necessários a isso, a SMED propõe a si mesma o desafio de melhor colocar-se diante das políticas de avaliação, tanto em termos de desempenho quanto de criação de um sistema próprio. A primeira etapa, compreendida como o momento de implantação, está sendo cumprida, até mesmo por força da política nacional e das imposições que vêm agregadas a ela. A segunda, configurada como a etapa de implementação, apresenta fragilidades em suas concepções e compreensões, revelando-se mais como uma bandeira inovadora da Secretaria do que efetivamente como uma convicção ou um compromisso político ou pedagógico.

Tal posição revela a construção feita pela SMED no que tange à avaliação, sinalizando também a preocupação com a inserção em modelos globalizados e com aspectos reformadores e regulatórios. Revela, igualmente, como pode ser observado

nos dados coletados e analisados, uma percepção de qualidade vinculada a desempenhos e a modelos bem-sucedidos. Tal percepção preocupa pelo fato de não estarem sendo suficientemente consideradas as especificidades do Sistema Municipal de Porto Alegre.

As pretensões com relação a um modelo próprio apontam para a reprodução do modelo nacional ou de modelos já implantados em outros sistemas de ensino pautando-se por provas e por práticas pedagógicas voltadas eminentemente ao melhor desempenho nestes instrumentos, sem a percepção de que avaliar significa destacar os avanços e os problemas, estabelecendo níveis de qualidade agregados a condições reais Além disso, percebe-se nesta trajetória a transformação da avaliação em instrumento único de responsabilização da gestão de ou de suposto controle social, reduzindo o processo avaliativo a uma mera transposição de resultados.

Em todos os grupos pesquisados, a avaliação externa acabou por revelar-se um recurso estruturante da política educacional. Porém, a perspectiva analítica deste trabalho operou na lógica da avaliação como uma construção capaz de abarcar a multiplicidade de compreensões e de operações existentes no sistema educacional. Este recurso estruturante está sendo utilizado pela SMED, no entanto, tão somente para a formatação do trabalho realizado em Porto Alegre, dentro de um modelo de desempenho. E ele chega nas escolas como uma orientação e uma demanda. Porém, ao chegar na operacionalidade, ele se depara com as deficiências, as dificuldades, as rotinas já estabelecidas e as eventuais resistências. Em meio à mescla destes fatores, esta institucionalidade efetiva-se em grande medida no extraordinário (período da realização das provas nacionais), não sendo reconhecida nas escolas como um recurso para o planejamento e a condução pedagógica ordinária, mas tão somente pelo viés regulatório e pela busca de uma qualidade vinculada ao desempenho quantitativo.

Este recurso, quando percebido à luz da qualidade vinculada ao desempenho, mostra-se ainda mais frágil quando aproximado do IDEB já explicitado anteriormente. A inconstância dos desempenhos e, principalmente, a queda destes desempenhos justamente no período de maior investimento na lógica da avaliação em larga escala são reveladoras de uma construção política e institucional que não consegue se instituir dentro do SME e que se apoia e se legitima tão somente por meio de resultados isolados e de uma percepção política da mantenedora que não é

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

compartilhada pelas escolas de maneira mais alargada.

As experiências das escolas pesquisadas que operam em lógicas de um trabalho continuado em função da avaliação em larga escala sinalizam vertentes absolutamente distintas na condução deste trabalho. Uma das instituições aplica provas preparatórias, visando melhorar o desempenho dos alunos na prova Brasil, simulando inclusive os rigores de tempo e de formato aplicados no instrumento. Outra, debruçou-se desde 2010 em um trabalho continuado de mapeamento de desempenhos e de dificuldades dos alunos na provinha Brasil, com vistas sim à melhoria dos índices obtidos pela escola mas também com a pretensão de qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e a aprendizagem dos alunos.

No comparativo do IDEB entre todas as escolas pesquisadas, foi a escola que optou pelas provas preparatórias a que obteve melhor desempenho, comprovando que este pode estar agregado somente à mera preparação, mas não necessariamente ao trabalho continuado e mais voltado à aprendizagem. E comprovando, ainda, a interferência de muitos outros fatores no processo de aprendizagem e de desempenho dos alunos.

As escolas, tanto em seu grupo de gestores quanto no de professores, vinculam as suas preocupações com relação à avaliação em larga escala com o conhecimento e com o aprendizado dos alunos. Principalmente no grupo dos professores, no entanto, tal preocupação não encontra espaço na reflexão da sua própria prática. Ela é externalizada para as especificidades socioeconômicas dos alunos ou transferida para o trabalho insuficiente realizado nos anos anteriores. A preocupação da SMED com relação ao desempenho nas avaliações encontra espaço quando é repassada pela gestão da escola de forma episódica (na época de realização das provas) e localizada (nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática). Tal situação aponta para uma noção de qualidade que igualmente é terceirizada para a mantenedora ou para uma organização que não é suficientemente referenciada ou localizada. Por parte dos professores, a discussão sobre a qualidade não está vinculada à realização de avaliações, mas tampouco adquire clareza sobre a maneira como ela é percebida ou deve ser discutida, revelando fragilidades quanto à responsabilidade sobre o processo educacional e de aprendizagem. Existem manifestações que ensaiam uma aproximação com a noção de um padrão de qualidade vinculado a condições reais, mas tal percepção acaba se esfacelando na medida em que os elementos que

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

concorrem para essa construção não conseguem ser percebidos em seu conjunto. Revela-se ausente o currículo planejado, o projeto político-pedagógico da escola, assim como a relação deste com o projeto educacional do SME e do País.

Resistências ou refutações eventualmente manifestadas por estes grupos, no entanto, quando verificadas no conjunto das falas, sinalizam para o anseio de uma linha pedagógica condutora do trabalho. A tônica das manifestações dos professores aponta para a preocupação com os alunos e com aspectos de formação profissional e de melhoria pedagógica de sua atuação, desta vez sim denotando uma expectativa de regulação em busca de melhorias. A forte menção feita às palavras alunos, professor, escola, prova, conhecimento e aprendizagem por parte dos grupos de gestão da escola e dos professores denota a preocupação com a instituição escolar e com aqueles que a compõem, sem deixar de mencionar os elementos que coroam o caráter educacional da instituição escolar. É neste ínterim que a ideia de regulação, trabalhada no sentido construído por Freitas (2005), de “vocação de toda política pública”, adquire sentido. Nos grupos de gestores de escolas e de professores, a manifestação por uma atuação da SMED que garanta orientações mínimas ao trabalho desenvolvido se robustece como demanda.

Ao final do percurso deste trabalho, é fundamental resgatarmos as hipóteses iniciais desta pesquisa à luz das análises aqui realizadas. Os elementos trazidos pelos cenários abordados confirmam que a política nacional de avaliação em larga escala nacionalmente proposta pauta-se pela obtenção de resultados finais cujo nível de satisfação se vincula à correção das respostas dadas pelos alunos aos instrumentos utilizados. Os dados coletados e as análises empreendidas confirmam que, no cenário do SME de Porto Alegre, a pouca importância dada ao político (representado pela falta de uma identidade enquanto proposta pública de educação e pela primazia dos resultados) redunda no esvaziamento do trabalho escolar (em detrimento do individual ou de pequenos grupos) e em um reconhecimento cada vez mais precário dos professores e dos pais envolvidos na prática educativa como grupos capazes de buscar a reconstrução de sua identidade.

Tal construção reforça o entendimento da avaliação em larga escala como uma cobrança que merece ser respondida dentro de um formato específico tanto pelos alunos quanto pelos professores. Outras práticas relacionadas à avaliação são reconhecidas, porém há dificuldades para coaduná-las com a proposta de avaliação

em larga escala, devido à notoriedade adquirida pela última. Além disso, os resultados buscados pela SMED constituem-se como o retorno à sociedade do trabalho realizado nas e pelas escolas (*accountability*). Nesta lógica, são eleitos os trabalhos realizados por algumas escolas como elementos de prática pedagógica que merecem ser observados. Neste contexto, a avaliação em larga escala ocupa o espaço de orientação político-pedagógica do sistema. Isto acontece na medida em que, na SMED, esta preocupação orienta o trabalho de assessoramento e pauta a condução da secretaria frente às escolas. Nas escolas e frente aos professores, o tema pauta uma parcela do trabalho organizacional e pedagógico que é realizado e, ao mesmo tempo, funciona ou como tensionamento ou como resposta possível às lacunas de aprendizagem que são verificadas. Tal apropriação não se coaduna com a *accountability* em educação proposta por Afonso (2012) que prevê a ideia de avaliação, prestação de contas e responsabilização, buscando, no entanto, as soluções possíveis, sem serem prescritas simplesmente culpabilizações.

O resgate do cenário nacional e internacional e das construções históricas realizadas pelo SME, baseado em autores como Afonso (2013), Dias Sobrinho (1996 e 2008) e Dale (2004 e 2010), tornam-se imprescindíveis para garantir ainda mais significado ao contexto estudado. Em termos de política de avaliação em larga escala, percebe-se um movimento, por parte do SME no período posterior a 2005, que se aproxima dos movimentos internacionais conhecidos, principalmente no que diz respeito à uma qualidade pautada por resultados e à criação de parâmetros generalizantes para os desempenhos observados, em uma perspectiva muito mais voltada à culpabilização do que à efetiva responsabilização dos envolvidos no processo educativo.

Rememorando rapidamente as configurações nacionais sobre o tema, com apoio em autores como Bonamino e Sousa (2012), Sousa (2004), Freitas (2007) e Horta Neto (s/data), podem ser observadas duas vertentes. A primeira se dá em função de superação da lógica mecanicista construída no final dos anos 1990, amparada principalmente no avanço dos estudos sobre a avaliação em larga escala. A segunda, não obstante algumas premissas reestruturantes, segue pautada pelo desempenho e pela desvinculação da compreensão dos elementos contextuais do funcionamento dos sistemas e das escolas que os integram. O Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre, como vimos, tardiamente segue compartilhando desta

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

compreensão e amparando-se nela.

No caso do SME de Porto Alegre, tal opção causa ainda maior questionamento diante do histórico construído e vivenciado por este sistema que alcançou repercussão internacional. A opção por um modelo de resultados após uma experiência absolutamente inovadora em termos de premissas, de gestão e de prática pedagógica ressignifica o trabalho realizado, na busca de respostas rápidas a supostas deficiências do modelo anterior e na criação de uma proposta que pretende romper aspectos fundamentais da lógica pedagógica norteadora do trabalho anterior.

Nas aproximações entre o aporte conceitual deste trabalho, as construções históricas e da produção acadêmica e os dados coletados, percebe-se uma outra compreensão que precisa ser vinculada à conclusão mais expressiva do estudo aqui proposto, qual seja, a transformação, por parte da SMED, da avaliação em larga escala em política norteadora da gestão e da prática pedagógica no SME. Ela é referente ao fato de que as apreensões trazidas pelos resultados e pelos formatos avaliativos apontam para insuficiências que foram consagradas, pelos mais diferentes motivos, dentro do SME, e configuram um cenário em que as alternativas precisam ser construídas tendo como base um conjunto de entendimentos próprios de cada um dos grupos entrevistados e partindo da assertiva de que as diferentes institucionalidades posicionam-se diferentemente frente às potencialidades e às fragilidades da avaliação de larga escala. Esse posicionamento tem de se dar à luz da devida compreensão do que está sendo experimentado e do que está sendo estudado sobre o tema, reforçando a necessidade de estudos, de discussões ampliadas e de construções que busquem a convergência entre os interesses dos diferentes grupos e a construção de uma proposta avaliativa vinculada à qualidade da ação educativa e ao direito à aprendizagem.

Se nas linhas iniciais deste estudo, a preocupação era com a apresentação de um trabalho que se embasava em um percurso histórico, teórico e de coleta e apresentação de dados pertinentes para uma análise dos efeitos da avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do SME de Porto Alegre, estas linhas finais debruçam-se sobre as possibilidades da continuidade, partindo da premissa da legitimidade do esforço compreensivo aqui realizado e da pertinência dos resultados deste esforço serem percebidos e aproveitados nas práticas pedagógica e de gestão.

Percebe-se como importante aproveitar os movimentos proporcionados pelas

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

discussões e implementações da avaliação em larga escala, propícios para o resgate da discussão política em torno da educação e da prática educativa. Todos os grupos envolvidos nesta pesquisa têm compromisso com esta perspectiva de inquietação e de revisão ou de busca de novos posicionamentos. A academia, por sua vez, igualmente tem a responsabilidade de pautar e buscar os elementos necessários para assumir papel propositivo neste cenário. É nesta esfera de responsabilidade que este trabalho se insere, apontando para a importância deste momento para uma discussão mais ampliada sobre a temática da avaliação em larga escala, propondo concretamente a possibilidade de inserir-se nesta discussão com a apresentação da análise aqui realizada e com a proposição das bases necessárias para que sejam (re)elaboradas as posições da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e dos professores.

Ainda na perspectiva de continuidade, há que se apontar para a possibilidade de utilização dos dados coletados por meio das entrevistas de maneira tanto a produzir análises mais pontuais das manifestações de cada um dos grupos quanto de buscar novos recortes que aproximem analiticamente as manifestações de diferentes atores. A possibilidade da continuidade deste estudo sob atuações mais determinadas de cada escola ou de outros grupos específicos de escolas também se configura como possível, criando uma perspectiva de pesquisa por meio de grupos focalizados com o intuito de provocar a compreensão de situações vivenciais à luz de problematizações contextuais e conceituais, rompendo com apropriações generalistas e naturalizadoras.

Por fim, encerrando esse estudo sem encerrar as suas potencialidades, um enfoque analítico vinculando a atuação do Sistema Municipal de Porto Alegre dentro das proposições do recém-sancionado Plano Nacional de Educação e dos consequentes encaminhamentos necessários à construção do Plano Municipal de Educação, apontando para perspectivas de um trabalho de gestão, de cunho político e pedagógico, também representaria uma contribuição significativa, em termos de análise e de proposição, ao universo pesquisado.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional Regulação e Emancipação**. São Paulo, Cortez, 2009.

_____, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador:** comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd, v. 18, n. 53, abr-jun 2013. p. 267-284

_____, Almerindo Janela. Para uma contextualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr-jun. 2012.

ARAÚJO FILHO, Heleno; COSTA, Luiz Cláudio e VERHINE, Robert Evan. Avaliação da educação básica: versões e projetos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 11-26, jan/jun. 2013.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2003. p. 11-27.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazer avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BALL, Stephen. Entrevista. **Educação em Revista**: Belo Horizonte: v. 40, p. 11-26, dez 2004. Entrevista concedida a Lucíola Lícinio C. P. Santos.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. Texto baseado em exposição realizada em mesa redonda do mesmo título, que teve lugar no **Seminário de Avaliação do PDE-Educação Básica e Intercâmbio de Pesquisa Científica.** MEC/Anped: Brasília, 3 a 5 de set.2008.

BARROSO, João. Os novos modelos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, p. 19-28, jul.2004.

BAUER, Adriana. Estudos sobre sistemas de avaliação educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista Ambiente Educação**. Rio Grande 5(1): 7-31, jan/jun.2012.

BAUER, Adriana e REIS, Adriana Teixeira. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil. 1988 a 2011. **Trabalho apresentado durante a 36ª Reunião Anual da Anped**. Goiânia, 2013.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.

BONAMINO, Alícia C. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alícia e SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações da avaliação na 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.

BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. Estudos e pesquisas educacionais. n. 2, nov. 2011, **Fundação Victor Civita**, São Paulo. p. 17-80.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Avaliação da educação: análise temática e temporal - periódicos nacionais 1982-1994. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 5, n.1, p. 57-62, jan/jun 2002.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Temáticas privilegiadas em periódicos nacionais: uma análise das publicações na área de administração da educação (1982-2000). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 491-521, set/dez, 2009.

CÓSSIO, Maria de Fátima; et al. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 26, n.2, p. 325-344, mai-ago, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre, v. 22, n.1, p.41-67, jan-jun, 2006.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEUBEL, André-Nöel Roth. Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: de la razón científica al arte retórico. Estudios Políticos, 33, **Instituto de Estudios Políticos**, Universidade de Antioquia, p. 67-91, jul/dez. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação. Campinas**; Sorocaba. v. 1, n.1, p. 15-24, 1996.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação. Campinas**; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 9-32, jan/mar. 2013.

FLICK, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolar: desigualdades do sucesso escolar e a origem social. In: FORQUIN, Jean-Claude (org). **Sociologia da educação: 10 anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 79-144

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 34, n.123, p. 663-689, set/dez. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – out.2005.

GANDIN, Luis Armando. **Democratizing acess, governance, and knowledge:** the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil. Tese de doutorado, Universidade de Wisconsin-Madison, 2002.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GOMES, Cândido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 11-38, jan/mar. 2005

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração.** São Paulo: Editora Unicamp, 2011.

HALLAK, Jaques; POISSON, Muriel. Descentralização do sistema educacional: desafios do ponto de vista da transparência e da *accountability*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre, V. 26, n.2, p. 223-236, mai-ago, 2010.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais:** uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Brasília: UnB, 2013, 357 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación.** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia e la Cultura. nº 42/5.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 807-828, jul/set. 2014

KOETZ, Carmen Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out/dez. 2012.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir.** São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.84, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan/abr. 2009.

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

MAINARDES, Jefferson e STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teia**, v. 11, n. 22, mai./ago. 2010.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Sentidos da democracia na escola:** um estudo sobre concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. Versão pessoal revista do texto final do artigo publicado em: **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 2 (2), 115-130 (2007). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4390>. Acesso em 06/07/2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens.** Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421-447, set/dez 2007.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber, 2005.

SANDIN ESTEBAN, M. Paz. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política curricular da rede municipal de Porto Alegre:** recontextualização no espaço da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação.** Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação. s/data.

SOUSA, Sandra Zákia. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. In: COSTA, Albertina de Oliveira; MARTINS, Angela Maria; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (orgs). **Uma história para contar:** a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática.** Rio Claro, v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-199.

_____, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo n. 119, p. 175-190, julho/2003.

SOUZA, Donaldo Bello de e MARTINEZ, Silvia Alicia. Gestão da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: análise da produção acadêmica entre 1986-2006. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.26, n.2, p. 307-324, mai./ago. 2010.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (49): p. 45-50, maio. 1984.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre, v. 23, n.1, p. 53-70, jan/abr. 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa e CASTRO, Marta Luz Sisson de. Administração comparada: uma análise de publicações na América Latina. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2000. p. 93-110.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

_____, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala:** questões polêmicas. Brasília: Líber, 2012.

_____, Flávia Obino Corrêa e CASTRO, Marta Luz Sisson de. **Administração Comparada como Área Temática: periódicos brasileiros 1982 e 2000. Educação.** Porto Alegre, ano XXVII, n. 2 (53), p. 417 – 437, Mai./Ago. 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Aprova Brasil. **O direito de aprender.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/aprobr.pdf>. Acesso em 11 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Metodologia da concepção do Ideb** (nota técnica). Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em 11 nov. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 02 ago. 2014.

CARPIM, Luís Carlos (org.). **O conhecimento fazendo a diferença.** Porto Alegre, PMPA, SMED, 2012.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Relatório de Atividades 2007**. Porto Alegre: jan. 2008.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Relatório de Atividades 2012.** Porto Alegre: jan. 2013.

CONVERSAÇÕES INTERNACIONAIS 2007: COMPOSIÇÕES DO PENSAMENTO EDUCACIONAL. Porto Alegre, PMPA, SMED, 2007.

CONVERSAÇÕES INTERNACIONAIS: DIFERENÇAS E FABULAÇÃO. **Relatório do evento**. PMPA, SMED, set. 2008.

CONVERSAÇÕES INTERNACIONAIS: PAISAGENS DA EDUCAÇÃO. Porto Alegre, PMPA, Smed, Nov. 2006.

FUNDAÇÃO LEMANN. <http://www.fundacaolemann.org.br>. Acesso em 19 jan. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Perguntas Frequentes <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes>. Acesso em 02 ago. 2014

INEP <www.inep.gov.br>. Acesso em 17 nov. 2012.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. **2006: um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços-tempos**. Porto Alegre, PMPA, SMED, 2006.

MERITT – Informação Educacional. <http://meritt.com.br/>. Acesso em 19 jan. 2014.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

O CONHECIMENTO FAZENDO A DIFERENÇA. PMPA, SMED, 2009.
Porto Alegre mais, melhor, com todos. **Plano de Governo da coligação "Por amor a Porto Alegre"**. 04 jul. 2012.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre, Sistema Municipal de Ensino, Conselho Municipal de Educação. Relatório de Atividades 2006.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre, Sistema Municipal de Ensino, Conselho Municipal de Educação. Relatório de Atividades 2007.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre, Sistema Municipal de Ensino, Conselho Municipal de Educação. Relatório de Atividades 2008.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre, Sistema Municipal de Ensino, Conselho Municipal de Educação. Relatório de Atividades 2009.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre, Sistema Municipal de Ensino, Conselho Municipal de Educação. Relatório de Atividades 2010.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre, Sistema Municipal de Ensino, Conselho Municipal de Educação. Relatório de Atividades 2011.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre, Sistema Municipal de Ensino, Conselho Municipal de Educação. Relatório de Atividades 2012.

PREFEITURA Municipal de Porto Alegre, Sistema Municipal de Ensino. <www.portoalegre.rs.gov.br/smed>. Acesso em 01 mai. 2013.

PROGRAMAÇÃO DO EVENTO CONVERSAÇÕES INTERNACIONAIS 2007: COMPOSIÇÕES DO PENSAMENTO EDUCACIONAL. PMPA, SMED, 2007, p. 6.

QEDU <www.qedu.org.br>. Acesso em 19 jan. /2014.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Senhor/a

O projeto de pesquisa Efeitos da política nacional de avaliação de larga escala na gestão e na prática pedagógica, desenvolvido por Maria Beatriz Luce, orientadora, e Ana Cristina Ghisleni, como requisito parcial ao seu doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), tem como foco principal a institucionalização e as consequências que os dispositivos da avaliação em larga escala tiveram no Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre no âmbito da gestão da Secretaria Municipal de Educação e na gestão e na prática pedagógica de uma amostra de três escolas municipais, no período compreendido entre 2005 a 2013.

Neste sentido, as informações fornecidas por Vossa Senhoria serão importantes para a compreensão desta construção em termos de proposição das políticas educacionais, de efetivação destas políticas ou de efetivação dos aspectos pedagógicos relevantes para este estudo.

Em função da importância de sua participação, justifica-se a realização de uma entrevista, cujo principal objetivo é o de auxiliar na compreensão das propostas políticas e pedagógicas vinculadas aos dispositivos relacionados à avaliação em larga escala.

De acordo com as normas vigentes, para registro da sua contribuição a este trabalho, das informações e dados fornecidos, solicito sua autorização para gravação da entrevista e anotações por escrito, durante a mesma. Contudo, devo também informá-lo/a da liberdade de recusar-se a participar integral ou parcialmente da entrevista, bem como de retirar-se em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Cabe salientar que este projeto de pesquisa foi submetido, avaliado e aprovado pela Comissão de Ética na Pesquisa. Desta forma, em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informá-lo/a de possíveis riscos que podem decorrer desta pesquisa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste dispendidos para a realização da(s) entrevista(s), na necessidade de esforços de memória para arrazoados históricos e políticos que se fizerem necessários e também na notabilização de eventuais descontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas.

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

Assumimos o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas.

Colocamo-nos à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, antecipando agradecimentos por sua atenção.

_____	_____
Ana Cristina Ghisleni	Maria Beatriz Luce
Aluna Doutorado PPGedu	Prof. Dr. Responsável pela pesquisa
anag@portoweb.com.br	lucemb@ufrgs.br
51 91419303	51 91763551

Frente ao exposto, eu....., identidade....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados analíticos derivados da entrevista e/ou documentos nela fornecidos.

Estou ciente de que receberei cópia do relatório (tese) e que as informações fornecidas por mim, que não forem consideradas confidenciais, poderão ser publicadas ao término deste estudo.

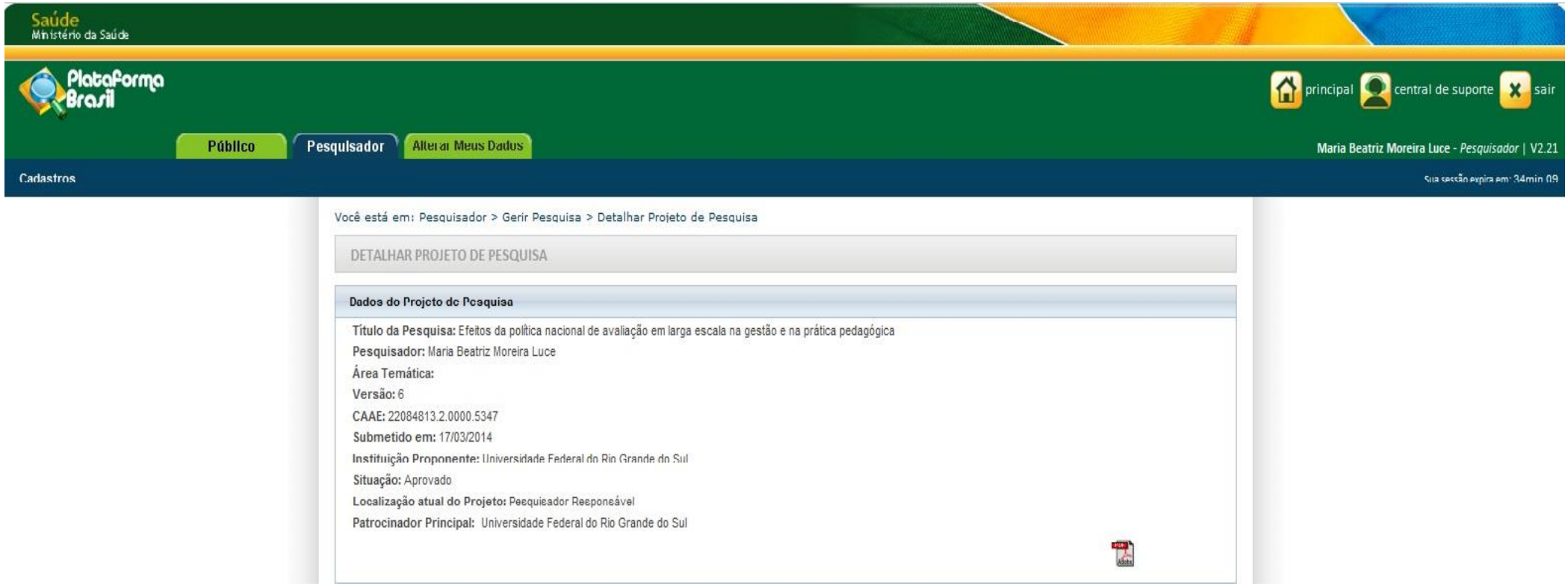
_____

Assinatura do entrevistado

_____, _____, de _____de 2014.

TELEFONE DE CONTATO COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA (CEP)/UFRGS: 51 3308-3738

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

ANEXO B