

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSILENE AMORIM DOS ANJOS

**A AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
FLORIANÓPOLIS:
AVALIAR PARA REGULAR**

Florianópolis (SC)
2013

ROSILENE AMORIM DOS ANJOS

**A AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
FLORIANÓPOLIS:
AVALIAR PARA REGULAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Michels

Coorientador: Prof. Dr. João Zanardini

Florianópolis (SC)

2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC

Anjos, Rosilene Amorim dos

A Avaliação nas Escolas Públicas Municipais de
Florianópolis : avaliar para regular / Rosilene Amorim dos
Anjos ; orientadora, Maria Helena Michels ;
coorientadora, João Batista Zanardini. - Florianópolis,
SC, 2013.
163 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Avaliação em Larga Escala. 3. IDEB. 4.
Prova Floripa. 5. Regulação. I. Michels, Maria Helena . II.
Zanardini, João Batista . III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Título.

A todos que colaboraram
direta e indiretamente neste trabalho
e que almejam como eu uma
sociedade melhor, onde o
conhecimento é alimento para todos
independente de classe social e
também como dizia Bertolt Brecht,
alívio para a miséria humana.

AGRADECIMENTOS

Parece simples, mas não é. Há divergências até nos agradecimentos. Por que agradecer à família e a Deus? Que Deus? Quanto mais numa linha que estuda o materialismo histórico. Bom, mas vou agradecer-los e me explico. Agradeço a Deus, apesar do que aprendi sobre o materialismo histórico e de saber que há muitos ateus nesta corrente. Mas, com relação a isso, ao ateísmo não consegui e não quis me converter. “Há razões que a própria razão não explica”, se sentem. Sei que a vida é matéria, ela é energia e há outras energias ainda sendo descobertas pela humanidade. Somos razão, e também emoção, subjetividade. Por isso, não posso ignorar minha fé e deixar de agradecer as energias, o que o universo conspirou a meu favor nesta etapa de crescimento intelectual, a Deus tão discutido, tão longe da nossa razão e tão próximo em suas manifestações, ainda inexplicáveis. Não agradeço a um Deus que não explico, agradeço a Deus que sinto.

Agradeço aos familiares pelo apoio e incentivo, o que me estimulava a tentar disputar uma vaga no mestrado, a acreditar que outras pessoas enxergavam em mim condições para prosseguir. Entre estes, minhas irmãs, Karine e Eleonora, meu companheiro Sergio e minha mãe. A esta, uma gratidão especial por sempre estar ao meu lado, chorar de felicidade quando meus objetivos eram alcançados, assim como este, que foi muito almejado por mim. E ela sabia disso! Vibrou com esta vitória. Vitória porque não é fácil viver em competição, principalmente por aquilo que deveria ser um direito, um acesso sem a barreira da seleção.

Agradeço a oportunidade de conhecer pessoas que fizeram parte desta trajetória. Com certeza, algumas permanecerão por mais tempo. Primeiramente ao Gabriel, que acreditou mais do que eu de que conseguiria passar no processo de mestrado. Ao grupo que ingressou comigo: Marcia, Viviane, Franciele, Kamille e Ivanildo. À Marcia de modo peculiar, por continuarmos trocando, mesmo quando não tínhamos mais créditos a cumprir, nossas ajudas rápidas por e-mail, os desabafos e incentivos pelo *facebook*, porque ficará nossa amizade. Apesar de não ter participado do GEPETO, grupo de estudo e pesquisa da linha, tive trocas com pessoas que ali estavam, como Joana, Gabriel, Jocemara, Karine, Jessica, Aline, Aldani, além de outros colegas, como Vilmar, Demétrio e Adriano, que pude conhecer fazendo disciplinas que integravam o pessoal do mestrado e doutorado.

De modo muito especial, fico grata às professoras da linha de Educação, Estado e Políticas Públicas (EPPP), pelas aulas maravilhosas

que tive, pelos momentos de loucura que me deixavam zozona com meus pensamentos, pela escolha que faziam dos materiais, as referências que nos traziam, a organização da linha de pesquisa que nos proporcionava muitas trocas. Aos autores, que me trouxeram muita luz para enxergar o problema da minha pesquisa e a conjuntura nacional e mundial acerca do tema. À banca de qualificação, que apontou pontos frágeis e caminhos para fortalecer a pesquisa.

E mais do que especial, meu agradecimento à professora Maria Helena, que me orientou nesta dissertação, que sempre me chamava para conversar, sem me abandonar em momento algum, por ter sido compreensiva com minha condição de estudante e trabalhadora, mas sem deixar de me exigir o que eu poderia e deveria produzir e pelas diversas correções e questionamentos que fez a cada nova produção minha, o que me ajudou a crescer muito, perto do que eu era antes de entrar no mestrado. Por fim, ao meu coorientador, professor João Zanardini, que mesmo a distância corrigiu e orientou sempre que o solicitávamos. Suas contribuições, além do seu trabalho teórico, foram de grande valia para esta dissertação.

Levo desta etapa acadêmica muitas perguntas, mais do que quando entrei, mas agora olho para elas de outro modo.

A todos(as), meu muito obrigada!

Elogio da Dialética

A injustiça avança hoje a passo firme
Os tiranos fazem planos para dez mil anos
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
isto é apenas o mau começo

Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos!
Quem ainda está vivo não diga: nunca!
O que é seguro não é seguro.
As coisas não continuarão a ser como são.
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem, pois ousa dizer: nunca?
De quem depende que a opressão prossiga? De nós.
De quem depende que ela acabe? Também de nós.
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí algo que o retenha, liberte-se!
E nunca será: ainda hoje.
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.

Bertolt Brecht

RESUMO

Compreender como a política de avaliação em larga escala vem se constituindo na rede municipal de educação (RME) de Florianópolis, especialmente no ensino fundamental, é o objetivo central desta pesquisa. O período delimitado para análise foi de 2005 a 2012, momento em que houve novas implementações e estratégias na avaliação no cenário nacional. O município de Florianópolis foi tomado como instância local onde pudemos percebê-la como expressão da política nacional. Inicialmente realizamos balanço da produção científica sobre o tema em três fontes: Banco de Teses da CAPES, *SciELO* e anais das reuniões anuais da ANPEd. Esse levantamento objetivou conhecer o que havia de produção acadêmico-científica sobre essa política no ensino fundamental de escolas públicas. Em seguida, buscamos alguns elementos referentes à história da política pública da avaliação em larga escala no Ensino Fundamental para apreender como esta foi produzida e estabelecida tanto em âmbito internacional como nacional e local. A análise de documentos selecionados foi fundamental para compreendermos o que é proposto em relação à política de avaliação. Num “caldo” de informações, identificamos conceitos que se articulavam à proposta de avaliação em larga escala, como qualidade, mercadoria, capitalismo, globalização, regulação estatal e responsabilização. Esses conceitos também aparecem no balanço de literatura e são discutidos com apoio de autores como Freitas, L. (2002, 2007), Zanardini (2008, 2011), Souza e Oliveira (2003), Saviani (1983, 2003, 2007), Martins, M. (2007), Frigotto (2001, 2003), Silva (2009), Shiroma e Evangelista (2011) e Fairclough (2008). Nos documentos do município de Florianópolis, encontramos a política de avaliação em larga escala articulada com a política do Ministério da Educação e, ao mesmo tempo, uma rede de ensino com um instrumento próprio de avaliação. Tanto em âmbito nacional como municipal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é considerado, nos documentos em análise, como indicador de qualidade educacional municipal e nacional, constituído pelo fluxo (progressão ao longo dos anos) e pelo desenvolvimento dos alunos (aprendizado), verificado por meio de provas elaboradas externamente à escola, mas para a escola. Observamos que a política de avaliação em larga escala faz parte de um Estado gerenciador e regulador e integra uma agenda global. Nesse Estado, a presença do setor empresarial é forte e guia essa política, atrelando-a a outras políticas educacionais, inclusive no que se refere a repasse de verbas. Nosso intuito, com esta investigação, foi analisar essa

política, buscando os elementos que a constituem, sem perder de vista a relação com as demais políticas educacionais que compreendemos fazer parte de uma proposição social mais ampla. Com isso buscamos contribuir com a contra-hegemonia referente a esse discurso.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Ensino fundamental. IDEB. Prova Floripa. Qualidade. Regulação.

ABSTRACT

Understand how the policy of large-scale evaluation has been constituted in the Municipal Education (RME) of Florianópolis, especially in elementary school, is the goal of this research. The delimited period for analysis was from 2005 to 2012, at which time there were new implementations and strategies in assessing the national scene. The municipality of Florianópolis was taken as an instance where we see it as an expression of national policy. Initially perform balance of scientific literature on the topic on three sources: Bank CAPES thesis, SciELO and proceedings of the annual meetings of ANPEd. This survey aimed to identify what was academic and scientific production about this policy in public elementary schools. Then seek some aspects of the history of public policy of large-scale assessment in elementary school to learn how this was being produced and established both in the international and national and local. The analysis of selected documents was essential to understand what is being proposed in relation to the evaluation policy. A "broth" of information, identifying concepts that were articulated to the proposed large-scale assessments, such as quality, merchandise, capitalism, globalization, state regulation and accountability. These concepts also appear in the balance of the literature and are discussed with the support of authors like Freitas, L. (2002, 2007), Zanardini (2008, 2011), Souza and Oliveira (2003), Saviani (1983, 2003, 2007), Martins, M. (2007), Frigotto (2001, 2003), Silva (2009), Shiroma and Evangelista (2011) and Fairclough (2008). In the documents of the city of Florianópolis, find the policy evaluation scale combined with the policy of the Ministry of Education and at the same time, a network of teaching with its own instrument of evaluation. Both national and local levels, the Index of Basic Education Development (IDEB) is considered, the documents in question, as an indicator of educational quality municipal and national, constituted by the flow (progression over the years) and the development of students (learning), verified by evidence compiled externally to school, but for the school. We note that the policy of large-scale assessment is part of a state manager and regulator and integrates a global agenda. In this state, the presence of the business sector is strong and guide this policy, linking it to other educational policies, including with regard to transfer of funds. Our aim with this research was to analyze this policy, seeking the elements that constitute it, without losing sight of the relationship with other educational policies that we understand to be part of a

broader social proposition. With this we aim to contribute to the counter-hegemony regarding this speech.

Keywords: Large-scale assessment. Elementary school. IDEB. Proof Floripa. Quality. Regulation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos de âmbito nacional e internacional que tratam da avaliação em larga escala (2004 a 2012)	34
Quadro 2 – Documentos de âmbito municipal que tratam da avaliação em larga escala (2008 a 2012)	38
Quadro 3 – Pontos em comum e diferenças entre Prova Brasil e SAEB (2013).....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores de rendimento do ensino fundamental RME - aprovação relativa.....	102
--	-----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa das produções de 2005 a 2010, originárias de universidades públicas, por estado brasileiro.....	44
Figura 2 – Apresentação dos programas de avaliação em larga escala no Brasil.....	82
Figura 3 – Síntese da escola.....	126
Figura 4 – Modelo de apresentação de resultados do rendimento escolar na Prova Floripa.....	128
Figura 5 – Cadastro de usuários e acessos.....	129

APÊNDICE A – LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupo A. Teses, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, que versam sobre a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação (2005 a 2010).....	177
Quadro 2 – Grupo B. Teses, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, que versam sobre as consequências da regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista (2005 a 2010).....	180
Quadro 3 – Grupo A. Dissertações, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, que versam sobre a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação (2005 a 2010).....	182
Quadro 4 – Grupo B. Dissertações, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, que versam sobre as consequências da regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista (2005 a 2010).....	195
Quadro 5 – Grupo A. Artigos acadêmicos da área da educação, por periódico, autor e seu vínculo institucional, que versam sobre a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação (2005 a 2010).....	199
Quadro 6 – Grupo B. Artigos acadêmicos da área da educação, por periódico, autor e seu vínculo institucional, que versam sobre as consequências da regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista (2005 a 2010).....	200
Quadro 7 – Grupo A. Trabalhos selecionados nos anais da ANPEd que versam sobre a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação (2005 a 2010).....	201
Quadro 8 – Grupo B. Trabalhos selecionados nos anais da ANPEd que versam sobre as consequências da regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista (2005 a 2010).....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE – Agenda global estruturada para a educação
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APP – Associação de Pais e Professores
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BM – Banco Mundial
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
BSM – Plano Brasil Sem Miséria
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CED – Centro de Ciências da Educação
CEMC – Cultura educacional mundial comum
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLACSO – Comitê Diretivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
COEB – Congresso de Educação Básica de Florianópolis
CONED – Congresso Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação
DEA – *Data Envelopment Analysis* (Análise por Envoltória de Dados)
DEPLAN – Departamento de Planejamento de Florianópolis
DIOBE – Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando de Florianópolis
EEPP – Educação, Estado e Políticas Públicas
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Para Todos
EUA – Estados Unidos da América
FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GATT – *General Agreement on Tariffs and Trade* (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio)
GEINFE – Gerência de Informações Educacionais de Florianópolis
GEPETO – Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho da UFSC
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INDIQUE – Indicadores da Qualidade na Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NCES – *National Center for Education Statistics*
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Ações Articuladas
PBF – Programa Bolsa Família
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PINAIC – Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME – Plano Municipal de Educação do Município de Florianópolis
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROMEDLAC– Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação das Universidades
RME – Rede Municipal de Educação
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Primária
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEFE – Sistema Educacional Família e Escola
SEIF – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEU – Sistema Educacional UniBrasil
SICA – Sistema Informacional Custo Aluno
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTRASEM – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis/SC
SIOPE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica Do Ceará
TOPAS – Todos Podem Aprender Sempre
TPE – Todos pela Educação
TRI – Teoria de Resposta ao Item
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UE – Unidade Educativa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNCME – União dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	31
1.1 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE...32	
1.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	42
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	50
2 O ESTADO E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	53
2.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO PARTE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	62
2.2 A CONSOLIDAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO POLÍTICA: A CONCRETIZAÇÃO DA MANUTENÇÃO?..	84
2.3 CONCEITOS QUE DÃO CONTORNO À PROPOSTA DE AVALIAÇÃO: QUALIDADE, COMPETÊNCIA E HABILIDADE...93	
3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	105
3.1 A PROVA FLORIPA COMO EXPRESSÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM ÂMBITO LOCAL.....	117
3.2 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA AVALIAÇÃO EM FLORIANÓPOLIS/SC	121
3.3 MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO E A FORMAÇÃO DE CONSENSO.....	132
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – QUADROS COM AS PRODUÇÕES DE 2005 A 2010.....	177
ANEXO A – CADERNO DA PROVA FLORIPA DO 7º ANO DE 2011.....	205
ANEXO B – CARTA DE UMA ESCOLA DA RME SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA	223

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção para o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2011 tinha como objetivo analisar com que finalidade são realizadas as avaliações no Ensino Fundamental das instituições de Ensino Público, com base no estudo sobre a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis - SC e quais os objetivos com o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) — referência nacional para o financiamento da Educação Básica no Brasil.

Porém, com algumas leituras e discussões referentes à política educacional e especificamente sobre avaliação, esse objetivo foi redimensionado, e centrou-se na análise de como a política de avaliação em larga escala vem se constituindo na RME de Florianópolis - SC, especialmente no Ensino Fundamental desde 2005.

A partir desse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar e discutir alguns dos condicionantes da política de avaliação em larga escala no Brasil.

- Apresentar e analisar os principais conceitos que conformam a política de avaliação em larga escala no Brasil e no município de Florianópolis - SC.

- Compreender como se propõe a política de avaliação em larga escala na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - SC.

Durante atuação na RME de Florianópolis, no primeiro ano (2011) trabalhando com Orientação Educacional, percebemos que a Secretaria Municipal de Educação (SME), ante as primeiras avaliações em larga escala, começou a atribuir significativa importância aos resultados obtidos pelos alunos nas provas. Tal fato foi observado quando a SME passou a fazer reuniões com especialistas, diretores e professores, cujo tema era, na maioria das vezes, a elevação do IDEB. Outro aspecto a destacar é que a RME realiza, desde 2007, a Prova Floripa, que é um instrumento elaborado pela SME para verificar como estão os índices das escolas da rede e se estes são equivalentes ou melhores que o IDEB nacional. A relevância atribuída aos resultados de tais avaliações pela RME de Florianópolis acabou por despertar nosso interesse em pesquisar essa temática.

Com essas vivências, alguns questionamentos nos moveram para a pesquisa: qual a importância da avaliação externa? Qual o interesse do governo com os resultados obtidos? Por que a avaliação

realizada pelo(a) professor(a) deixou de ser pouco valorizada? O que é feito com os resultados obtidos? Isso contribui para qualificar a educação? Que qualidade se quer alcançar? Por que, além da prova internacional, com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e avaliações em âmbito nacional, o município de Florianópolis implementa sua própria avaliação?

Nossa hipótese é de que por trás de toda essa organização, da criação de um sistema específico só para a avaliação, há interesses econômicos¹.

1.1 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE

Para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciamos com um levantamento de literatura sobre a temática — apresentado mais adiante nesta dissertação —, a partir do qual elaboramos os quadros que compõem o Apêndice A. Temos clareza de que esse levantamento não deu conta de capturar toda a produção da área concernente ao tema, mas nos possibilitou a elaboração de algumas considerações. Privilegiamos, a partir de 2005, três tipos de material: teses e dissertações encontradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); produções reunidas no Portal de Periódicos da CAPES e na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; textos que compõem os anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nesse balanço foram encontradas produções referentes à temática abordada nesta dissertação e cujos autores estudaram outros

¹ O Brasil, que hoje faz parte do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) — o grupo foi chamado primeiramente BRIC pelo economista Jim O’Neil, chefe de pesquisa em economia global do grupo financeiro Goldman Sachs, em estudo realizado em 2001 e intitulado *Building Better Global Economic Brics* —, é um país populoso que tem suas riquezas ainda “pouco” exploradas. Por que então se teria interesse em melhorar a educação e, principalmente, por meio da avaliação em larga escala, ter controle sobre a educação? Estaríamos nós competindo para servir de mão de obra qualificada para aquilo que o mercado exige? Teríamos consequências sérias na formação das pessoas por “especializá-las” em algumas áreas do conhecimento, como as avaliações vêm exigindo? Os professores estão conscientes das escolhas que estão sendo feitas por eles? Nossa pretensão não é responder a todas essas questões, mas colaborar na compreensão delas. Para isso nos detemos na análise de como Florianópolis expressa essa política nacional.

estados e municípios que apresentaram propostas semelhantes à de Florianópolis e implementaram avaliações específicas. Porém, nenhuma dessas pesquisas abordou o sistema de avaliação desse município. Pudemos observar ainda como os pesquisadores têm analisado o tema em questão e quais bases teóricas sustentam tais estudos.

Num primeiro momento, organizamos as produções em dois conjuntos: grupo A – trabalhos que tratam a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação, e grupo B – trabalhos que versam sobre as consequências da regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista. Uma análise mais detida possibilitou outra organização dos textos, dispostos em cinco blocos distintos:

- 1 – Avaliações locais (16 produções)²
- 2 – Avaliação e qualidade (29 produções)
- 3 – Avaliação, formação e responsabilidades docentes (21 produções)
- 4 – Avaliação, impactos e suas implicações (19 produções)
- 5 – Análise da avaliação em larga escala (20 produções)

Na primeira organização conseguimos perceber o rumo das pesquisas, algumas mais com o foco para avaliar a política em si e outras utilizando-se da política para avaliar o sistema educacional de um município, estado ou país. Nesse segundo momento de análise, percebemos a relação dos trabalhos com os tópicos desenvolvidos nesta investigação e que serão apresentados no transcorrer desta dissertação.

Pretendemos apresentar a política de avaliação no contexto histórico nacional, as influências internacionais, sua construção e a análise de alguns documentos que formalizaram sua proposta na RME de Florianópolis - SC. Foram doze documentos selecionados, quatro de caráter legal e oito de orientação para implementação da referida política, sendo um internacional, cinco nacionais e seis municipais. O Quadro 1 reúne os documentos nacionais e o internacional, selecionados a partir de 2005, que tratam da avaliação em larga escala. O período selecionado foi devido à quantidade de novas implementações para dar corpo à Política de Avaliação a partir desta data.

² Referimo-nos a sistemas próprios de um estado ou município e à avaliação do índice na região.

Quadro 1 – Documentos de âmbito nacional e internacional que tratam da avaliação em larga escala (2004 a 2012)

Título	Ano de publicação	Instituição/ Autor organizador	Objetivo/ centro argumen- tativo	Termos recorrentes
DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO				
Indicadores da qualidade na educação (INDIQUE)	2004 ³	AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP/MEC	Servir de apoio à comunidade escolar para que a avaliação seja um instrumento participativo para a melhoria da qualidade da escola.	indicadores, dimensões, qualidade e avaliação
Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil	2005	INEP Carlos Henrique Araújo e Nildo Luzio	Subsidiar ações para melhorar a qualidade do aprendizado e as oportunidades oferecidas para a sociedade brasileira.	SAEB, qualidade, equidade, proficiência, dados e resultado

³ Mesmo tendo definido como período de análise 2005 a 2012, esse documento será considerado por apresentar-se como uma preparação para as novas políticas de avaliação e ser de grande contribuição para nossas considerações.

Continuação **Quadro 1** – Documentos de âmbito nacional e internacional que tratam da avaliação em larga escala (2004 a 2012)

Título	Ano de publicação	Instituição/ Autor organizador	Objetivo/ centro argumentativo	Termos recorrentes
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	2009	MEC	Apontar os indicadores e as ações a serem executadas no período de 2009-2012 nas escolas da RME de Florianópolis, de acordo com um plano maior que é o PDE, em que é firmado um termo de adesão.	parceria, resultado e monitoramento
DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO				
Achieving world-class education in Brazil – capítulo sobre o IDEB	2012	Banco Mundial	Relata a continuidade e o aperfeiçoamento das políticas educacionais nos governos de Lula, iniciadas no governo de FHC, apontando possibilidades futuras de melhorias na educação brasileira comparada aos países da OCDE.	<i>skilled</i> (qualificado), <i>performance</i> (desempenho), <i>middle-income</i> (rendimento médio), <i>equality</i> (equidade) e <i>poverty</i> (pobreza)

Continuação **Quadro 1** – Documentos de âmbito nacional e internacional que tratam da avaliação em larga escala (2004 a 2012)

Título	Ano de publicação	Instituição/ Autor organizador	Objetivo/ centro argumen- tativo	Termos recorrentes
DOCUMENTOS DE LEGISLAÇÃO				
PDE-Escola ⁴	2007	MEC e FNDE	Foi instituído com vistas a melhorar o rendimento dos alunos das escolas públicas e é voltado prioritariamente para estados e municípios com baixos índices de desenvolvimento da educação (IDEB).	autonomia, gestão, diagnóstico efetivo, plano de ação, melhoria de resultados e foco na aprendizagem

⁴ As leis são editadas por autorização do Congresso Nacional e as portarias são editadas por autorização das leis. Assim, as portarias só são atos meramente regulamentares com o toque da discricionariedade da administração pública. A portaria formalmente não é lei, é um ato editado pelo chefe máximo da administração pública ou a quem a lei autorize ou o decreto. Assim, a portaria, por ser ato administrativo, só tem força de lei se editada para regulamentar lei ou decreto (JUS NAVIGANDI, 2012). O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) foi criado pelo governo federal no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio da Portaria Normativa do Ministro da Educação nº 27, de 21 de junho de 2007; por isso não está no quadro como documento de orientação.

Continuação **Quadro 1** – Documentos de âmbito nacional e internacional que tratam da avaliação em larga escala (2004 a 2012)

Título	Ano de publicação	Instituição/ Autor organizador	Objetivo/ centro argumen- tativo	Termos recorrentes
Decreto n.º 6.094	2007	Presidência da República	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica e envolve a União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade. O plano está fundamentado em programas e ações de assistência técnica e financeira.	compromisso, IDEB, voluntário, monitoramento e PAR

Fonte: Elaborado com base nos documentos selecionados para a pesquisa

O Quadro 2 apresenta os documentos municipais, selecionados a partir de 2005, que versam sobre a temática da avaliação.

Quadro 2 – Documentos de âmbito municipal que tratam da avaliação em larga escala (2008 a 2012)

Título	Ano de publicação	Instituição/ Autor organizador	Objetivo/ centro argumentativo	Termos recorrentes
DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO				
Reunião de Assessorias SME	2010	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis	Tem como objetivo reunir documentos como TPE e PDE para realizar o PAR do município (com indicadores e ações).	formação docente e dos profissionais de apoio do serviço escolar, gestão educacional, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos
“Tiro de Metas” ⁵	2008	Secretaria Municipal de Educação	Relatar as metas e ações de 2005 a 2008.	metas e ações
Boletim nº 97 – Informativo da Educação	2009	SME	Informar sobre as metas da SME e as avaliações.	avaliação, qualidade e equidade social

⁵ Esse documento não estava mais à disposição no *site* da Secretaria de Educação de Florianópolis e foi fornecido por Lucimara de Oliveira, que finalizou seu mestrado com a dissertação: *Implicações da Prova Brasil na Formação Continuada de Professores: uma análise da rede de ensino de Florianópolis (2005-2010)*. UFSC: 2011.

Continuação **Quadro 2** – Documentos de âmbito municipal que tratam da avaliação em larga escala (2008 a 2012)

Título	Ano de publicação	Instituição/ Autor organizador	Objetivo/ centro argumentativo	Termos recorrentes
Plano Municipal de Educação	2009	Secretaria Municipal de Educação	Trata do conjunto da educação, no âmbito municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, bem como as etapas e modalidades de educação e de ensino. É um Plano de Estado e não somente um Plano de Governo. Sua elaboração está preconizada no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.	eixos temáticos, diretrizes e metas

Continuação **Quadro 2** – Documentos de âmbito municipal que tratam da avaliação em larga escala (2008 a 2012)

Título	Ano de publicação	Instituição/ Autor organizador	Objetivo/ centro argumentativo	Termos recorrentes
DOCUMENTOS DE LEGISLAÇÃO				
Resolução 02 Avaliação	2011	Conselho Municipal de Educação de Florianópolis	Dispõe sobre o processo de avaliação para o ensino fundamental da RME de Florianópolis. O texto está dividido em sete capítulos: Da Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem; Da Recuperação Paralela de Estudos; Do Avanço da Aprendizagem; Do Avanço nos Anos do Ensino Fundamental; Da Classificação e Reclassificação.	competências, habilidades, rendimento, desempenho e correção de fluxo idade/ano
Termo de Acordo – Plano de Ações Articuladas (PAR)	2009	MEC- Prefeitura de Florianópolis	O termo tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes na promoção e atividades que visem à melhoria do IDEB.	IDEB, SIMEC, ações articuladas conjugação de esforços

Fonte: Elaborado com base nos documentos selecionados para a pesquisa

Para fazer o levantamento dos documentos relevantes para a análise da política de avaliação em larga escala foi necessário percebê-la no contexto histórico e como estava ligada a outras políticas referentes à área educacional, como Todos pela Educação (TPE) (BRASIL, 2007b) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b), e à agenda econômica mundial.

A análise desses documentos teve como objetivo entender a política de avaliação e seu papel na política educacional da rede municipal de Florianópolis a partir de 2005. Trabalhamos conceitos reiteradamente citados nos documentos nacionais e internacionais e que são também utilizados nos documentos de Florianópolis. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431-432), “posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa, [...] uma das armadilhas das quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chaves”. Desse modo, observamos quais palavras são mais recorrentes em cada documento e aquelas que se repetem em todos. Qualidade, competência e habilidade são termos amplamente utilizados em todos os documentos, aparecendo tanto explicitamente como, muitas vezes, relacionados com outros termos, como rendimento, correção de fluxo, equidade, desempenho, performance e resultados. Além desses, gestão, autonomia, trabalho voluntário, compromisso, cidadania e monitoramento são conceitos que não ficam de fora das proposições das políticas educacionais, especificamente na política de avaliação em larga escala.

Também consideramos nesta análise o objetivo de cada documento e seus respectivos autores, pois compreendemos que o discurso se insere num campo de luta e que o método de estudo e a prática discursiva contribuem para as mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2008). Ressaltamos que alguns autores podem ser citados em documentos e também nas pesquisas, mesmo apresentando ideias contrárias, não compartilhando dos encaminhamentos dados nesses documentos, o que nos faz supor que são utilizadas citações para dar legitimidade ao discurso político.

Como referencial teórico, buscamos as contribuições dos seguintes autores:

- Em política pública (educacional): Leher (2010); Frigotto (2001, 2013), Saviani (1983, 2003, 2007), Martins, M. (2007), Martins, A. (2008), Shiroma e Evangelista (2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007).

- Em política pública de avaliação: Zanardini (2008, 2011), Souza e Oliveira (2003), Freitas, L.⁶ (2002, 2007).
- Em reflexão teórica geral: Silva (2009), Bourdieu e Champagne (1999), Fairclough (2008) e Souza (2010).

1.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Para compreendermos como a política de avaliação tem sido tratada pelos pesquisadores brasileiros, realizamos o balanço da produção acadêmica desenvolvida no período de 2005 a 2010. Tal recorte temporal está relacionado ao momento em que as avaliações em larga escala ganharam maior visibilidade no Brasil, com a implementação da Prova Brasil, em 2005, e do IDEB, da Provinha Brasil e da Prova Floripa, em 2007. Para esse levantamento, elegemos sete verbetes que consideramos pertinentes para apreender o maior número de produções para esta pesquisa, quais sejam: política de avaliação no Ensino Fundamental, avaliação da Educação Básica, IDEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e Prova Floripa.

Num primeiro momento, selecionamos as produções considerando o título de cada material encontrado, buscando perceber se tinha alguma relação com a temática em tela. Em seguida, analisamos o resumo e as palavras-chave. No caso das produções encontradas no portal da ANPEd, desenvolvemos a análise a partir do título e da introdução dos trabalhos, visto que não tivemos acesso a todos os resumos dos textos.

Nas fontes consultadas encontramos um total de 105 produções que tratam do tema políticas de avaliação externa e em larga escala na educação⁷. Para um exame mais apurado, separamos tais produções em dois grupos: grupo A, com 79 produções que abordam a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação, e grupo B, com 26 produções que versam sobre a regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista.

⁶ O autor tem um *blog* específico para discutir política de avaliação. “Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização” (FREITAS, L., 2013).

⁷ Essas foram as produções encontradas, porém, temos clareza de que não conseguimos acessar todos os trabalhos acadêmicos sobre o tema no Brasil.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontramos 18 teses, sendo oito com o verbete avaliação da Educação Básica, quatro com o verbete política de avaliação no Ensino Fundamental, duas com IDEB, duas com Prova Brasil e outras duas com Provinha Brasil. Não encontramos tese que tenha como foco central de análise a Prova Floripa. Das 18 teses selecionadas, seis foram produzidas em instituições particulares e 12 em instituições públicas de ensino. Destacamos que, das 18 teses, 12 foram reunidas no grupo A e seis no Grupo B, conforme quadros 1 e 2 do Apêndice A.

No mesmo banco de dados localizamos 78 dissertações de mestrado, sendo 33 com o verbete avaliação da Educação Básica, 11 com políticas de avaliação no Ensino Fundamental, 16 com IDEB, 13 com Prova Brasil e cinco com Provinha Brasil. Novamente não encontramos dissertação cujo foco fosse Prova Floripa. Das 78 selecionadas, 28 foram desenvolvidas em instituições privadas de ensino e 50 em instituições públicas. Nos quadros 3 e 4 do Apêndice A apresentamos as dissertações nos seus respectivos grupos (A e B).

Na busca realizada no portal *SciELO*, encontramos com os verbetes políticas de avaliação no ensino fundamental cinco produções e com avaliação da educação básica 62. Com os demais verbetes não localizamos produção. Selecionamos sete textos⁸ que estão reunidos nos quadros 5 e 6 do Apêndice A e distribuídos nos grupos A e B.

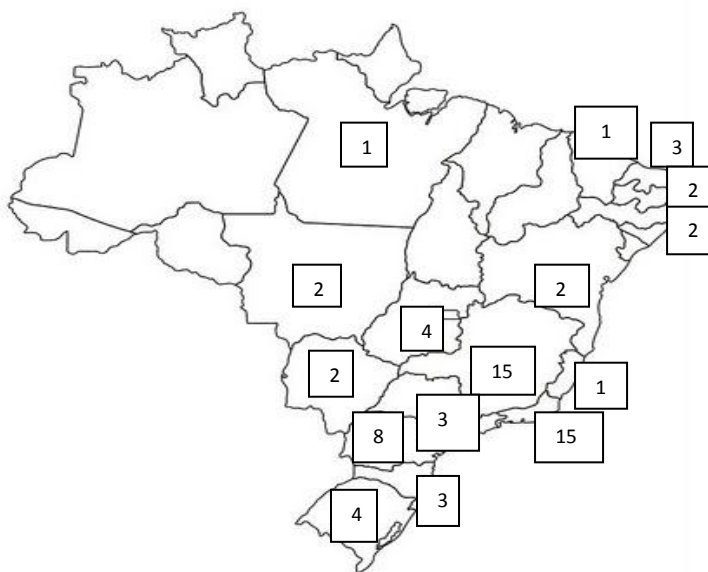
Com relação à busca no portal da ANPEd, salientamos que nos concentramos em três grupos de trabalho (GT) e obtivemos os seguintes resultados: no GT5 – Estado e Política Educacional encontramos um trabalho; no GT13 – Ensino Fundamental não localizamos trabalho sobre a temática; no GT14 – Sociologia da Educação achamos uma produção. Os dois trabalhos que versam sobre avaliação da Educação Básica são de 2005, sendo um do grupo A e outro do B.

A partir da localização dos 105 trabalhos nessas fontes, algumas considerações podem ser feitas. A primeira diz respeito à localização das universidades das quais eles são originários. A maior concentração de trabalhos (62 deles) está na região Sudeste do Brasil, notadamente no estado de São Paulo. Em segundo lugar aparece a região Nordeste, com 19 produções e, em seguida, vem o Sul com 15, o Centro-Oeste com oito e o Norte com uma.

⁸ Os demais trabalhos eram relacionados ao Ensino Médio, ou não eram ligados à educação.

A maioria das produções (68) é oriunda de universidades públicas. A Figura 1 mostra como esses trabalhos estão distribuídos nos estados brasileiros.

Figura 1 – Mapa das produções de 2005 a 2010, originárias de universidades públicas, por estado brasileiro



Fonte: Elaborado a partir do balanço das produções acadêmicas

Além de termos separado as produções em dois grupos distintos (A e B), dispusemos esses trabalhos em cinco eixos que julgamos melhor expressar as produções:

1) Avaliações locais – trabalhos que apresentam a experiência de municípios e estados com seus sistemas de avaliação próprios ou análise de como o sistema local lida com o sistema nacional. Nesse eixo encontram-se trabalhos que problematizam a baixa qualidade da educação, mensurada pelo desempenho dos alunos em testes padronizados de conhecimento (RODRIGUES, 2009); a avaliação da eficiência produtiva das escolas (RODRIGUES, 2005); a segmentação da educação básica (ANDRADE, 2008); a proletarianização do trabalho

docente, devido à (contra)reforma no sistema educacional de Minas Gerais (SANTOS, J. C., 2010).

2) Avaliação e qualidade – o que é percebido e analisado como qualidade na educação. Aqui se destacam as produções referentes a estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008); análise dos dados do PISA (VIEIRA, 2007); desigualdades regionais no que se refere às variáveis educacionais (CADAVAL, 2010); relação de codependência entre recursos financeiros, condições de qualidade e resultados de desempenho, obtidos conjuntamente pelo IDEB (JAMMAL, 2008); eficiência das escolas públicas a partir da avaliação (NETO 2006; DELGADO, 2007; SAMIA, 2009; MACEDO, 2009; FONSECA, 2010; BATISTA, 2010); conjunto de políticas educacionais que se propõem a oferecer condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (OLIVEIRA, A., 2010; ZAMPIRI, 2009; GORGES, 2009; MESQUITA, 2009; SIMIELLI, 2008); *rankings* entre as escolas do mesmo município (CHIRINEA, 2010; FERNANDES, C., 2010); processo de formação dos indicadores sociais e controle dos fatores que contribuem para a sua formação como uma ferramenta para que os gestores públicos, principalmente na esfera municipal, possam tomar decisões no momento da alocação dos recursos (SANTOS FILHO, 2010); impacto que avaliações externas causam na prática docente e na organização do trabalho pedagógico, (CARVALHO, 2010; SILVA, 2005); política brasileira baseada na lógica neoliberal (SANTOS, 2009); noções de qualidade da educação para alguns dos principais sujeitos sociais do campo educacional (GUSMÃO, 2010); ação da política educacional em um município constituída de características para gerar impacto na melhoria do IDEB (DITTRICH, 2010).

3) Avaliação, formação e funções docentes – como a avaliação influencia na formação e função docente. Neste eixo enfatizamos o trabalho de Neri (2008), que trata da necessidade da formação de professores para fazer frente a um encaminhamento mais formativo e emancipatório em avaliação; a discussão sobre melhoria da gestão de escolas com os resultados do SAEB e a construção do perfil do diretor brasileiro desenvolvida por Oliveira, H. (2010); a contenda sobre prática pedagógica de professores para melhor desempenho nas avaliações externas tratada por Melo (2010) e Cabral (2010).

4) Avaliação, impactos e implicações – a preocupação com as inclusões e exclusões do sistema, os recursos financeiros, as formas de

gestão (inclui a progressão continuada⁹ para o aumento do IDEB). Destacamos a produção relativa à avaliação em larga escala, considerada como um dos elementos importantes na busca por garantir o acesso dos alunos a um ensino de qualidade nas diferentes redes de ensino, apontando uma agenda de educação de qualidade para populações mais empobrecidas economicamente, uma agenda distinta, por meio dos indicadores de países mais desenvolvidos e das regiões brasileiras entre si (SOARES et al., 2010); ao IDEB como um dos critérios de distribuição dos recursos para incentivo adicional para priorizar a qualidade da Educação Básica (AMORIM, 2007); à formação em linguística para contribuir no desempenho dos alunos na Prova Brasil (CABRAL, 2010); à prática pedagógica de professores de matemática (MELO, 2010); à inclusão de minorias como a racial e cultural (NOVA, 2010; SALVADOR, 2010; BRAGA, 2010); à ocultação da má qualidade de ensino do sistema público (FREITAS, L., 2007).

5) Análise sobre a política de avaliação – qual o seu objetivo e para que serve a política de avaliação. Neste eixo ganham ênfase as produções que tratam das possíveis consequências da ausência da política de avaliação e a experiência brasileira como exemplo dessa política (FIRME et al., 2009) e que colocam como vencido o desafio do acesso à educação da grande maioria de crianças e jovens, sendo que a escola passaria a ter um papel central no que diz respeito à atenuação das diferenças sociais (ALVES; ORTIGÃO; 2005). Destacam-se também trabalhos que versam sobre: estudo, no contexto da democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolaridade obrigatória, da evidência do problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais (BONAMINO et al., 2010); a influência deste no desempenho da avaliação (MESQUITA, 2009); o entendimento e a clareza quanto aos significados dessas políticas por parte dos gestores e/ou professores (MALLMANN, 2009; ESCOBAR, 2010; SILVA, L. 2010). São feitas críticas à eficiência gerencial e escores para atestar a qualidade da educação pública, além do alívio da pobreza (ZANARDINI, 2008); a relação entre gestão democrática e avaliação educacional (FREITAS, D., 2007); possível mercadorização da educação (DI NALLO, 2010).

⁹ A expressão “progressão continuada”, nesse eixo, refere-se às várias estratégias que já aconteceram para que os alunos sejam aprovados e o índice elevado e não a resolução de avaliação do município, que abordaremos mais adiante.

No que se refere às denominações do nosso tema de pesquisa, observamos que alguns autores o tratam com nomes diferentes: avaliação da Educação Básica (FREITAS, D., 2005), avaliação externa (DI NALLO, 2010; HORTA NETO, 2006; MARTINS, S., 2010), avaliação em larga escala (COSTA, 2010; FRANÇA, 2008; MONTEIRO, 2010) e sistema nacional de avaliação da Educação Básica (SANTOS, 2007; BRAGA, 2010). Todos mostram a existência de uma política externa que não foi pensada pelos sujeitos que atuam nas escolas, entendida como de larga escala porque é a mesma prova para um município, um estado ou para o país. A avaliação também é percebida pelos autores como um sistema por ser considerada como um conjunto de elementos interconectados que formam um todo organizado, possui um objetivo geral a ser atingido e a integração entre esses componentes se dá por fluxo de informações.

Nas produções reunidas no Grupo A encontramos mencionados alguns documentos, órgãos e organizações, como o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2000), Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola (BRASIL, 2007a), Plano de Ações Articuladas – PAR, Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE (MINAS GERAIS, 2000)¹⁰, Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, e as diretrizes desses documentos: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b), Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, e documentos diversos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do Censo Escolar e Sistemas de Gestão Escolar e *National Center for Education Statistics* – NCES (2002).

Nas produções do Grupo B encontramos análise documental como procedimento de pesquisa nos trabalhos de Andrade (2008), Silva (2005) e Zanardini (2008). Melo (2009) analisa as matérias sobre educação no jornal *Folha de S. Paulo*, enquanto Ferrari (2010) se detém no estudo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), na publicação vinculada ao INEP e nas mensagens presidenciais

¹⁰ O SIMAVE é composto pelo Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), criado em 2000, pelo Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização (PROALFA), criado em 2006, e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), criado em 2005 e implantado em 2006 (MINAS GERAIS, 2013).

encaminhadas ao Congresso Nacional na abertura de cada sessão legislativa. Bittencourt (2009) analisa o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do MEC, suas contradições, fatores limitantes e impactos efetivos da descentralização de recursos financeiros na democratização das unidades escolares. Costa (2010) desenvolveu pesquisa documental sobre confederações dos trabalhadores em educação¹¹ e suas práticas de insubordinação, as políticas educacionais de avaliação em larga escala, a legislação existente e realizou entrevistas semiestruturadas com dirigentes dessas entidades sindicais. Outros autores que utilizaram questionários e entrevistas, além da análise documental de legislações e escritos sobre a avaliação oficial no Brasil, são (CARVALHO, 2010), (BIANCARDI, 2010), (FERNANDES, C., 2010), (FERNANDES, M., 2010), (SANTOS, 2009) e (RODRIGUES, 2010).

No que se refere à base teórica e à metodologia de pesquisa adotada que dão sustentação às produções do Grupo B, há diversificação entre as obras. Na maioria dos resumos não encontramos explicitada a base teórico-metodológica das pesquisas que, em algumas produções, são feitas na introdução.

Com o balanço de produção pudemos perceber algumas nuances referentes às pesquisas desenvolvidas no país, nos últimos anos (2005-2010), sobre avaliação educacional em larga escala. O estado de São Paulo foi o que teve maior quantidade de produções, muitas delas fazendo apologia à política de avaliação em larga escala. Do total de 105 produções, a maioria se encontra no Grupo A. Isso ocorre, principalmente, até 2009. Em 2010 aparece um número maior de trabalhos questionando a avaliação externa como instrumento de regulação e como meio de mensurar a qualificação no sistema educacional brasileiro. Os estudos que tratam política como um instrumento para analisar a “qualidade” da educação são pontuais e, de modo geral, apontam para um dos aspectos da política de avaliação em larga escala: como ela contribui como estratégia para alcançar o índice almejado. Observamos que muitas produções têm vínculos com outras áreas, diferentes da educação, como administração, psicologia e economia. Esse fato mostra que a preocupação com o rendimento escolar, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é

¹¹ No resumo não são citadas as confederações e os locais de realização do estudo.

alimentado por outros campos do conhecimento que têm interesse em determinada escolarização.

Nas produções localizadas são apontadas questões sobre as políticas de avaliação externa no ensino fundamental, como os impactos para a formação e prática de professores, a responsabilização/culpabilização destes, o modo de gerenciamento empresarial para as escolas, entre outras que indicam que algumas produções acadêmicas dão sustentação a certas políticas que vão sendo implementadas sem a devida consciência disso.

Ainda no que diz respeito aos enfoques sobre os quais se debruçaram os autores das pesquisas que versam sobre a regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista, verificamos que houve maior destaque para qualidade na educação, regulação estatal, educação na lógica do mercado, educação e o sistema capitalista, responsabilização do professor. Desses enfoques, três apareceram nas produções selecionadas tanto no grupo A como no B: qualidade, regulação estatal e responsabilização do professor.

O termo “qualidade” é o conceito predominante nas produções identificadas nos dois grupos, mas tratada de maneira diferente. Nas produções do grupo A, com 79 trabalhos do total de 105, foram analisados os instrumentos de avaliação, utilizando-os para averiguar qualificação e melhoria no sistema educacional (Apêndice A – quadros 1, 3, 5 e 7). No grupo B, com 26 trabalhos, estão as produções que consideramos apresentar análise crítica à avaliação externa (Apêndice A – quadros 2, 4, 6 e 8). Alguns desses trabalhos apresentam concordância no fato de a avaliação educacional servir como ferramenta de regulação do Estado; outros tecem críticas a essa regulação. Porém, todos buscam fazer análise de conjuntura¹², trazem reflexões referentes ao objetivo

¹² Aqui entendida como “um retrato dinâmico de uma realidade e não uma simples descrição de fatos ocorridos em um determinado local e período. Ela deve ir além das aparências e buscar a essência do real. Porém, a realidade mundial, nacional ou local, é multifacetada, o que torna difícil a sua apreensão à primeira vista. O desafio de qualquer análise de conjuntura é compreender as inter-relações das partes que formam o todo, pois a totalidade é um conjunto de múltiplas determinações. Neste sentido, a análise de conjuntura funciona como um mapa que nos permite “viajar” na realidade. [...] Numa sociedade de classe, composta por grupos que possuem interesses antagônicos no interior do processo produtivo, o ponto de vista de classe, não muda a interpretação do real, mas leva a alternativas diferentes de ação e a projetos diferenciados de intervenção social. Isto não quer dizer que existam várias realidades, mas sim

dessa regulação e ao tipo de qualidade na educação. Ao tratarem desse conceito, os autores do grupo B o fazem por meio de uma análise de conjuntura, com preocupação para além dos números, pensando em outras condições que também promovam qualidade, porém, no mesmo grupo a análise conjuntural apresenta divergências. Algumas produções tentam apontar soluções no empenho do grupo de profissionais da educação, outros como uma mudança no modo de gerenciamento do estado pelo neoliberalismo, e outros como uma dificuldade que abrange os dois lados. Já os tópicos sobre a educação na lógica do mercado e sobre a educação e o sistema capitalista não foram considerados nos trabalhos do grupo A, que se posicionam a favor da política de avaliação externa e se utilizam dela como instrumento de promoção de qualidade para outras análises. O grupo B faz críticas a essa política e vai além de ajustes e melhorias, apontando para outros conceitos assinalados como necessários à reflexão sobre o tema, como: o tipo de qualidade, mercado, influência empresarial, neoliberalismo, globalização, entre outros.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação está organizada em quatro partes. A primeira corresponde à introdução, na qual buscamos apresentar o objetivo geral e os específicos deste estudo, nossa hipótese e os procedimentos metodológicos que utilizamos para desenvolver a pesquisa: levantamento de produção acadêmica acerca do tema — avaliação em larga escala — e seleção documental para análise, além das referências teóricas que auxiliaram em nossas reflexões.

Os documentos selecionados para análise estão nos capítulos dois e três e foram fundamentais para uma construção textual orgânica da compreensão sobre o desenvolvimento do sistema de avaliação e de sua expressão no município de Florianópolis. Eles evidenciam vozes discordantes e em disputa, como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431); vozes que indicam as contradições, a “conversão das ‘almas’ pela liturgia das palavras” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011).

No segundo capítulo, O Estado e a Construção da Política de Avaliação em Larga Escala, descrevemos no início alguns fatos

que existem várias alternativas de ação frente a uma determinada realidade” (ALVES, 2008, p. 1).

históricos para entendermos como foi construído o sistema de avaliação no Brasil, as influências internacionais, os grandes eventos que culminaram em decisões importantes que se transformaram em “agendas estruturadas”. Destacamos um alinhamento e uma organização para criar, depois fortalecer e aprimorar o sistema de avaliação brasileiro com apoio empresarial e interesses econômicos para transformá-lo numa política pública, e a importância do papel do Estado para implementá-lo. Mostramos a consolidação desse sistema como forma de manutenção de uma hegemonia, uma concepção de mundo, e a escola como aparelho de Estado para construir um consenso, um tipo de qualidade eleito pelo capital.

Tentamos inserir, em todos os capítulos, as categorias de análise expostas na introdução, considerando-as essenciais para pensar e explicar a realidade, as disputas por um consenso. Ainda no capítulo dois, refletimos acerca de conceitos exigidos por esse sistema, partindo dos seguintes questionamentos: qual a concepção de qualidade está embutida na política de avaliação? Quais as competências e habilidades se espera que os professores trabalhem para serem avaliados? Qual a importância do IDEB na educação? Observamos como tudo isso tem se expressado na rede municipal de ensino de Florianópolis.

No terceiro capítulo, A Avaliação em Larga Escala na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, dissertamos sobre como se dá a dinâmica da avaliação nessa rede, a relação entre público e privado que se estabelece em torno da implantação da política de avaliação e suas resistências e possíveis consequências. E, por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o tema estudado, seguidas da lista de referências, um apêndice e dois anexos.

2 O ESTADO E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Em 1990 aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia. Sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM), participaram do evento representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais. Os patrocinadores¹³ da Conferência, segundo Botega (2005), apresentaram diferentes questões referentes à educação, mas que se complementavam. O Banco Mundial mostrou preocupação com o gerenciamento dos recursos, reafirmando que há recursos para a educação, mas estes são mal aproveitados, enquanto o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo maior crescimento econômico. O documento resultante dessa conferência é a *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990). Nele, a educação é apresentada com caráter salvacionista, como aquela capaz de favorecer o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Nessa declaração, se admite as deficiências apresentadas pela educação e aponta-se como necessário melhorar sua qualidade, para além da necessidade de universalizar o acesso à educação. Para tanto, a avaliação é considerada como fundamental, conforme indicado no artigo 4º do documento:

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos

¹³ Os principais patrocinadores do evento foram UNESCO, Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), PNUD e BM.

programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990).

Também sob a coordenação da UNESCO e do BM, em 2000, na cidade de Dakar, no Senegal, a chamada Cúpula Mundial de Educação se reuniu para o Encontro sobre Educação para Todos. Nesse evento foi organizado o documento *Educação para Todos* (UNESCO, 2000), que confere à educação papel prioritário para a redução da pobreza e para a diminuição da desigualdade entre as nações. A avaliação de desempenho, novamente, toma papel importante; é um dos elementos que deve ser considerado na política educacional para que a educação assuma a função a ela conferida. Para Zanardini (2008), o sistema de avaliação de desempenho compõe um sistema articulado que serve para justificar as desigualdades sociais que, na lógica do capitalismo, tem a meritocracia como base. Desde a revolução francesa, não obstante o hiato que isso representa, podemos afirmar que a partir do momento em que a burguesia alcança seus objetivos mais amplos, o liberalismo, não desprezando outras facetas ideológicas, assumiu lugar de destaque e o Estado paulatinamente passou a intervir de outro modo, agora com o “apoio” do mercado e do capital financeiro nas decisões político-sociais.

Por esse motivo compõe as afirmações burguesas o fato, cada vez mais reiterado, de que sendo todos livres e iguais no direito, o destino do ser humano em sociedade, não depende mais da ordem estabelecida e congelada, mas das capacidades individuais. E é por meio desse artifício, dentre outros, que a burguesia vai se consolidar como classe, e a sua afirmação depende da negação àqueles que ela submete ao seu poder político e econômico as qualidades essenciais de aptidão, inteligência, mérito e responsabilidade que atribui a si mesma e que justificam sua dominação (ZANARDINI, 2008, p. 61).

No documento *Educação para Todos* são apresentadas metas para a educação que devem ser alcançadas até 2015 e dizem respeito ao acesso “equitativo” e à aprendizagem “adequada”, centrada

principalmente nos grupos “minoritários” (UNESCO, 2000). Dentre os objetivos apresentados nesse documento, destacamos aquele que apresenta indicação clara quanto à necessidade de avaliação: “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida” (UNESCO, 2000, p. 7). Numa análise sobre esse tema, Ramos (2012) afirma:

“Educação para todos!” pode ser considerado um dos mais repetidos *slogans* do discurso pedagógico. Desde que o reconhecimento dos Direitos do Homem ganha legitimidade internacional, afirmando-se em cartas de direitos, tratados e convenções, a partir da segunda metade do século XX, o direito à educação e, com ele, sua necessária universalização, passam a compor o ideário pedagógico e a influenciar a conjuntura das políticas públicas nacionais. [...] talvez até saibamos de cor a resposta para o enigma democrático que há tempos se anuncia à educação. O problema é que não nos ocupamos das condições prévias e dos sentidos – que se naturalizam. [...] Antes, a exclusão era uma barreira colocada na porta da escola, que impedia a entrada dos mais pobres. Hoje, a exclusão está dentro da escola. As oportunidades de acesso à escola não evitam, por si mesmas, que as crianças mais pobres tenham uma escolaridade igualmente pobre (RAMOS, 2012, p. 108).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), entre as recomendações do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC) e de organismos internacionais — como UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e BM — está a de uma maior atenção aos resultados dados pelo sistema de avaliação da aprendizagem. Em Dakar, os participantes da Cúpula Mundial de Educação se comprometeram a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), reafirmando a visão da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990).

As conferências internacionais e programas nacionais que aconteceram indicam que o papel atribuído à educação está relacionado

à contenção da pobreza e à formação de mão de obra para atender ao mercado. A respeito disso, Souza e Oliveira (2003, p. 874) acentuam:

Ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais. O debate em curso acerca do Acordo Internacional de Tarifas e Comércio no âmbito da Organização Mundial do Comércio (GATT-OMC) é uma expressão do primeiro aspecto, a generalização dos sistemas de avaliação em larga escala, do segundo.

Desse modo, o mercado estreita-se mais ainda com as políticas de educação, por meio de uma agenda global estruturada para a educação (AGEE). Segundo Souza e Oliveira (2003), a educação poderia passar a constituir um mercado em expansão e com objetivos específicos para atendê-lo. Dale (2004) indica a existência de uma agenda global para manter o sistema capitalista neoliberal. O autor discute a diferença entre a cultura educacional mundial comum (CEMC) e a AGEE.

[...] apesar das aparentes semelhanças entre a CEMC e a AGEE elas correspondem a projetos muito diferentes. A primeira procura essencialmente demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura mundial e a segunda, mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004, p. 21).

Dessa maneira, não se fala de uma escolarização em que se respeitem conhecimentos mínimos, comuns mundialmente, como a escrita, a comunicação, operações matemáticas, mas sim, uma agenda

de compromissos para a formação de um novo tipo de trabalhador, a manutenção da exploração, da opressão, do *status quo*. Essa agenda, portanto, ganha lugar de destaque na política educacional. Dentre os compromissos dessa agenda há as metas que devem ser atingidas, índices a serem alcançados, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2007a). Nesse contexto, há alguns aspectos a serem considerados:

Acompanhada das modificações no plano infraestrutural, com as alterações no processo produtivo, a hegemonia do pensamento neoliberal nas últimas duas décadas buscou, também, generalizar a sua visão de mundo para todas as esferas da atividade humana. A conhecida crítica à “ineficiência” do Estado gerou diferentes formas de privatização. [...] Buscou-se então uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente” de um lado, “mercado-concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875-876).

Observamos o papel definidor assumido pelo Estado na proposição da política de avaliação em larga escala. Ianni (1988), a respeito da concepção de Estado para Marx, afirma que existe uma elaboração do que é Estado e que seria impossível fazer a análise do capitalismo se não houvesse uma compreensão dialética sobre ele.

Marx apanha as dimensões políticas e econômicas do Estado, ao compreender o Estado burguês como uma expressão essencial das relações de produção específicas do capitalismo. Ao aprofundar a análise do regime capitalista, mostra como o Estado é, em última instância, um órgão da classe dominante. O monopólio do aparelho estatal, diretamente ou por meio de grupos interpostos, é a condição básica do exercício da dominação. ‘O governo moderno não é senão um comitê administrativo dos negócios da classe burguesa’, o que significa, em outros termos, que

‘o poder político, na verdade, é o poder organizado de uma classe para a opressão de outras’ (IANNI, 1988, p. 62).

Frigotto (2001) afirma que o Estado é a figura que salvaguarda a manutenção do sistema, ou seja, tem o poder de coação política e ideológica. O autor acrescenta que é por meio dele (Estado) que o capital tenta contornar o aguçamento das suas crises,

[...] mas como uma imposição histórica das novas formas de sociabilidade do capital. Neste contexto é que são produzidas as teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas dentro das quais a teoria do capital humano é uma especificidade no campo educacional. Trata-se de teorias que são produzidas no bojo dos mecanismos de recomposição do imperialismo capitalista, tendo como líder os Estados Unidos (FRIGOTTO, 2001, p. 22).

Porém, a realidade não é monolítica e as políticas emanadas do Estado não são absorvidas sem movimentos de resistência, ainda que estes não consigam conter tais políticas. Em relação à política de avaliação, observamos que há críticas contundentes, movimentos contrários, como a de autores como Diane Ravitch¹⁴, uma das signatárias de uma carta que aponta as graves consequências causadas ao sistema educacional quando da adoção do sistema de avaliação pelo seu Estado. A carta expõe os seguintes argumentos:

A comunidade educacional estadunidense vive um momento de intenso debate sobre os rumos das políticas adotadas no país nos últimos trinta anos. Na última terça-feira, dia 11 de junho, um grupo de educadores, pais, ativistas, pesquisadores e representantes de governo lançaram uma

¹⁴ Historiadora da educação, professora e pesquisadora da Universidade de Nova York, integrante do Movimento Contra Testes nos EUA, fundado em 10 de outubro de 2010 e com acesso em: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/>>. Diane Ravitch é autora do livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação* (2011).

Declaração que propõe um novo modelo de reforma educacional para seu país.

Contrário às políticas de educação em voga nos EUA, pautadas pela lógica do mercado, pela aplicação de testes padronizados de larga escala e pela responsabilização escolar e docente, o documento apresenta uma reforma abrangente, que preconiza o apoio (e não a punição) a escolas e professores e reafirma a importância da valorização do magistério. Além disso, reconhece as condições socioeconômicas, especialmente a pobreza, como fator que influencia o desempenho acadêmico dos alunos. Como resposta, a nova agenda propõe um modelo de avaliação que foge daquele que toma os testes padronizados como medida única, orientadora das políticas (MOVIMENTO CONTRA TESTES, 2013).

Após a crise do socialismo soviético, em fins da década de 80 e início da década de 90 do século XX passamos a ter a constituição mais forte de um mercado capitalista mundial, que fortaleceu o fenômeno conhecido como globalização, e o projeto neoliberal como resposta a essa crise que se desdobra em três frentes: a ofensiva contra o trabalho, a “reestruturação produtiva” e a “(contra)reforma” do Estado (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Sobre a (contra) reforma, os autores afirmam que se tem por objetivo esvaziar diversas conquistas sociais, trabalhistas, políticas e econômicas desenvolvidas ao longo do século XX em vários pontos do mundo, o que se configura num retrocesso.

Em relação ao Brasil, na década de 1990, tivemos uma reforma da administração pública, proposta internamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, que não negando o apoio de outros tantos intelectuais, teve na figura de Luiz Carlos Bresser Pereira um dos seus maiores mentores como ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo objetivo central era transformar a administração pública brasileira de burocrática em gerencial. Ao abordar esse assunto, Zanardini (2008) comenta:

O projeto hegemônico materializado pelo neoliberalismo pode, então, ser caracterizado como um processo de duplo caráter, que permite: por um lado impor uma intensa dinâmica de mudança material composta por estratégias

políticas, econômicas e jurídicas que visam encontrar uma saída para o processo de crises cíclicas do capitalismo a partir do fim dos anos 1960, e por outro representar e aglutinar um projeto com força ideológica na sociedade, atuando principalmente na construção de outro senso comum que fornecesse coerência rumo à legitimidade de suas propostas reformistas. Como podemos apreender, a regulação das relações entre os homens, quer sejam políticas ou econômicas, pela lei do mercado, constitui a ontologia neoliberal, a serviço do capital. Esta mesma ontologia propõe a reforma do Estado [...] (ZANARDINI, 2008, p. 89).

Para Pereira (2001), os Estados modernos contam com quatro setores para operar: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado. A respeito do terceiro setor, sobre os serviços não-exclusivos, ele afirma que

são todos aqueles que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal ('não governamental'). Esse setor compreende os serviços de educação, saúde, culturais e de pesquisa científica. [...] a administração deve ser mais que descentralizada – deve ser autônoma: a sociedade civil dividirá, com o governo, as tarefas de controle (PEREIRA, 2001, p. 34).

Esse constituiria um Estado democrático, segundo Pereira (2001), e capaz de responder às necessidades de seus cidadãos. A educação, contraditoriamente, até então privilégio de poucos, passou a ser colocada, no fim do século XX, como um direito de todos. “Educação para Todos”, porém, como parte dos serviços não-exclusivos, parte da responsabilidade da sociedade civil¹⁵.

¹⁵ Sociedade civil é como o conceito de Estado: mudou bastante ao longo da história; há várias interpretações sobre e também divergências de conceitos. Neste texto, sociedade civil será mencionada segundo Shiroma, Evangelista e Moraes (2007, p.8), um conjunto de formas contraditórias das relações de

O Estado, no papel que lhe é atribuído no sistema capitalista neoliberal, abre, “cede” cada vez mais espaço para as grandes empresas, corporações e organismos internacionais, para que seja garantida a qualidade almejada para manutenção do sistema capitalista. É no bojo dessa reforma do Estado que, em relação à política educacional, a avaliação ganha maior destaque no Brasil.

No limiar desse século, os intelectuais e as organizações do capital assumiram um papel ainda mais decisivo no processo de estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar a configuração mais recente do capitalismo em nosso país. O desafio assumido por esses sujeitos políticos foi o de assegurar a posição de classe dominante-dirigente e apresentar possíveis “soluções” para os problemas gerados pelas políticas neoliberais. Para tanto, foi necessário reconstruir o padrão de sociabilidade, o que exigiu a atualização de estratégias pré-existentes e a produção de estratégias de novo tipo. Essa tendência se manifestou no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1990, e, de maneira mais intensa, nos primeiros anos do novo século. O eixo central envolve duas idéias básicas: a “redemocratização da democracia” e a “repolitização da política”. Dessas idéias derivam formulações, tais como: o afloramento da “nova cidadania”, o surgimento do “novo coletivismo”, o fortalecimento da “nova sociedade civil” e a necessidade do “Estado gerencial” (MARTINS, 2009, p.21).

Foi nesse período que Pereira (2001) explicitou que era necessário flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos e privados para uma administração pública mais eficiente e moderna, compatível com o capitalismo competitivo; portanto, uma nova “redemocratização da democracia” e o estabelecimento das outras formulações citadas. O “fortalecimento civil” se daria então com políticas como o Projeto Todos Pela Educação (TPE), que passou a ter papel central nas políticas educacionais para a denominada nova

produção e que historicamente tem delimitado e determinado as ações do Estado.

cidadania, que tem que estar “mais atenta aos serviços prestados” e ter um maior controle por meio dos resultados obtidos pelo IDEB.

2.1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO PARTE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A política de avaliação em larga escala integra a reforma do Estado engendrada durante os anos de 1990, instalada como parte da reforma do Estado gerencial. Nessa reforma, os termos empresariais são predominantes, incluindo o meio educacional. As empresas, principais detentoras de meios de produção, donas de capital, têm capacidade, segundo Enguita (1989), de dar forma à um tipo de escolarização, e isso se deve a alguns fatores, tais como:

[...] as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. [...] os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas (ENGUITA, 1989, p. 131).

O autor prossegue, acentuando as imbricações entre escolas e empresas:

[...] as escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. [...] as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis – exceto em alguns períodos de agitação social, os mesmos em que também se viram questionadas as escolas –, convertendo-se assim em um modelo a imitar para as autoridades educacionais. E, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar que as escolas de

hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais (ENGUITA, 1989, p. 131).

A função da escola, portanto, pode estar atrelada às ideias e necessidades da classe hegemônica e, como tal, alterar-se conforme as necessidades do mercado. O capital pode se utilizar de estratégias para educar o consenso e conseguir estabelecer “a produtividade improdutiva da escola”. A escola pode assim, estimular a competição, bem como a economia capitalista de mercado (ENGUITA, 1989). Exemplo disso é a avaliação que, como parte do processo de ensino e aprendizagem, é um mecanismo de contradição, como toda a função escolar, que pode servir para o professor(a) estimular seu(ua) aluno(a), apontar onde pode aprimorar seus conhecimentos, como pode gerar competição.

Já a avaliação em larga escala compõe um cenário mais amplo da política educacional e social ligado a interesses econômicos. Para Zanardini (2008), a ontologia do processo de avaliação contribui para o entendimento das ações e o sistema de avaliação pode colaborar para a manutenção ou não do *status quo* dependendo do tipo de sociedade que se defende.

O modo de produção capitalista, em seu atual estágio de desenvolvimento, exige e implementa processos e mecanismos de avaliação tendo em vista avaliar e controlar o sucesso ou o fracasso das proposições educacionais que implementa. Consoante a esse processo, o Estado avaliador regula o investimento em educação, decorrendo daí a importância dos mecanismos de avaliação tomados em seus resultados como parâmetro de investimento na área. Dessa forma, a avaliação educacional, ademais de servir de mecanismo de controle social, cumpre o objetivo de regular os investimentos em educação (ZANARDINI, 2008, p. 22).

Complementando sua argumentação, o autor enfatiza:

Como subjacente a toda visão de mundo e a toda prática social existe uma ontologia que a embasa e a perpassa, com o processo de avaliação nos

moldes dos instrumentos avaliativos em larga escala não é diferente. Seu aspecto ontológico é embasar a manutenção de uma estrutura social que se sustenta sobre a exploração do trabalho. Para a manutenção desse *status quo* social, portanto, é imperiosa a realização de uma dupla tarefa: conter em níveis de segurança a barbárie – condição inexorável desse modo de produção – e acenar ideologicamente com a “possibilidade” de desenvolvimento político e econômico para os países considerados não desenvolvidos. A construção dessa possibilidade se apóia, dentre outros elementos, nos resultados dos instrumentos de avaliação escolar (ZANARDINI, 2008, p. 22).

A discussão para implantar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil data da década de 1980. Entre 1985 e 1986 estava em curso o Projeto Edurural, programa financiado com recursos do Banco Mundial, voltado para avaliar as escolas da área rural do Nordeste brasileiro. Gatti¹⁶ (2009) afirma que o tema da avaliação acompanhou a implementação e o desenvolvimento do projeto de 1982 a 1986¹⁷. Alegando medir a eficácia e comparar os alunos beneficiados por esse projeto com aqueles não beneficiados, o MEC instituiu, a partir de 1988, o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP). Com as alterações da Constituição de 1988, o SAEP passou a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Projeto Edurural deixou de funcionar.

Com objetivos mais arrojados que o SAEP, o SAEB objetivou, desde a sua criação, produzir indicadores sobre o sistema educacional

¹⁶Atuou e atua como consultora para instituições voltadas à área de educação (CAPES, INEP, MEC, Secretarias de Educação, UNESCO, Fundação Victor Civita, CENPEC). Suas áreas de trabalho têm sido: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologia da Pesquisa Científica. Foi conferencista do Congresso de Educação Básica (COEB) 2013 em Florianópolis.

¹⁷Constituíram focos de avaliação as formas de gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, os professores, as organizações municipais de ensino, os alunos, as famílias. Foram desenvolvidos testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do Ensino Fundamental, considerando sua pertinência à zona rural, em geral em classes multisseriadas. Essas provas foram desenvolvidas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde a avaliação se desenvolvia: Piauí, Ceará e Pernambuco.

brasileiro (BRASIL, 2011). Entre os anos de 1995 e 2001 ocorreram mudanças no sistema de avaliação, uma delas referente à metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹⁸.

Em 1997 foram desenvolvidas as matrizes de referência para elaborar a avaliação, construída com base em uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados, mais as análises dos professores, pesquisadores e especialistas, com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada. Em 2001, as matrizes foram atualizadas, tendo como base para a reformulação das provas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aprovados em 1998, amplamente divulgados pelo MEC (BRASIL, 2011) e impostos como modelo curricular às escolas brasileiras.

Com a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, o sistema de avaliação (BRASIL, 2005) foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

Para o Ministério da Educação, entre a Prova Brasil e o SAEB existem diferenças que merecem destaque e que são apresentadas no documento elaborado pelo INEP (2013), conforme o Quadro 3.

¹⁸ Segundo Araújo e Luzio (2005), o TRI é a metodologia estatística que serve para garantir a comparabilidade do desempenho dos alunos entre as três séries avaliadas. Aplicam-se blocos da 4ª série na 8ª série do Ensino Fundamental, bem como blocos da 8ª série do Ensino Fundamental, na 3ª série do Ensino Médio. No período que os autores discutem esta teoria ainda se utilizava a terminologia série, pois foi anterior ao período do sistema de nove anos, por isso. Para eles o TRI é o que permite a comparação e a colocação dos alunos em uma escala única de desempenho. Com isso, segundo os autores, é possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, ainda que estes tenham respondido a diferentes conjuntos de itens, o que possibilita uma mensuração do conjunto de habilidades e competências desenvolvidas durante toda a educação básica e entre os anos, constituindo o SAEB um instrumento de monitoramento da qualidade de aprendizado nacional. Porém, podemos questionar se tais instrumentos medem habilidades e competências ou se fazem indicações dessa ordem, não trazendo neles elementos que deem conta dessa tarefa.

Quadro 3 – Pontos em comum e diferenças entre Prova Brasil e SAEB

Prova Brasil	Saeb
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos.	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Fonte: INEP (2013)

O SAEB é realizado a cada dois anos e avalia uma mostra representativa dos alunos matriculados nas séries finais do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio das escolas das redes públicas e privadas. Tem por objetivo, segundo o MEC, fornecer dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais de todas as regiões e estados do Brasil. Já a Prova Brasil é proposta como uma análise mais

detalhada do sistema, oferecendo dados não apenas nacionais e por estado, mas também sobre cada município e escola participante das redes públicas de ensino; por usar a mesma metodologia, passou a ser realizada em conjunto com o SAEB.

A Prova Brasil (aplicada nas 4ª e 8ª séries/5º e 9º anos do ensino fundamental)¹⁹ não contemplava os anos iniciais do Ensino Fundamental e, dentre os indicadores produzidos pelo SAEB, alguns apontavam para problemas na eficiência dessa etapa do ensino. Em 2007 a Provinha Brasil²⁰ passou a compor esse sistema de avaliação em larga escala no Brasil, com objetivo de averiguar os resultados de desempenho de alfabetização das crianças até, no máximo, oito anos de idade (aplicada no 2º ano do ensino fundamental).

O primeiro levantamento do SAEB foi realizado em 1990, somente para a rede pública do Ensino Fundamental, e foi desenvolvido por amostragem, sendo avaliadas a 1ª, a 3ª, a 5ª e a 7ª séries em três áreas: português, matemática e ciências. Os conteúdos das provas tiveram como base, inicialmente, consulta nacional sobre os conteúdos aplicados nas escolas e depois os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 2011).

Na construção dessa reforma, em 2005²¹, mesmo ano de criação do Compromisso Todos Pela Educação (TPE), Araújo e Luzio²² publicaram, pelo INEP, o livro intitulado *Avaliação da educação*

¹⁹ Na rede municipal de Florianópolis existem os dois sistemas: série e ano. O primeiro está sendo substituído pelo segundo desde 2007. Assim, as turmas iniciadas em 2006 vão até a 8ª série, finalizando esse sistema em 2014, e as turmas de 2007 iniciaram o sistema ano, por isso, ainda não têm os 8º e 9º anos.

²⁰ Normatizada pela Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c).

²¹ Também em 2005 o SAEB foi instrumentalizado com a Prova Brasil.

²² “Carlos Henrique Araújo, sociólogo, com mestrado na área de Epistemologia. Desde janeiro de 2003, é diretor de Avaliação da Educação Básica do Inep. É co-autor do volume *Bolsa-Escola: educação para enfrentar a pobreza*. Nos últimos dez anos, vem dedicando-se à pesquisa no campo social, atuando na Codeplan/DF, no Inep e na organização não-governamental “Missão Criança”, entre outras instituições governamentais e não-governamentais. Nildo Wilson Luzio, historiador, com mestrado na área de História Social. Atualmente é especialista em políticas públicas e gestão governamental, exercendo sua função na Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep (Daeb) desde janeiro de 2003. Há oito anos atua na área de pesquisa social e de opinião pública. Trabalhou na Codeplan/DF e na Universidade de Brasília, entre outras instituições governamentais e não-governamentais” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 71).

básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Nessa publicação, os autores apontam a qualidade como termo central e consideram-na crucial para a cidadania e para a efetiva garantia da igualdade de oportunidades na sociedade. O objetivo central do SAEB, segundo os autores, é apoiar municípios, estados e a União na formulação de políticas que visam à melhoria da qualidade do ensino (ARAÚJO; LUZIO, 2005). Para eles, “a avaliação permite localizar de forma objetiva muito dos percalços no alcance de melhor qualidade educacional. É importante que sejam considerados os dados e deles se faça uso efetivo, como uma boa bússola para planejar e agir em favor de melhorias” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p.10-11).

Nessa perspectiva, o que se busca avaliar é algo que consideram básico, o mínimo necessário para a formação de “leitores competentes” e estudantes que utilizem o instrumental matemático de forma “eficiente” na resolução de problemas, que por consequência sejam habilidades e competências que atendam o mercado de trabalho, pois não falam de formação de pessoas críticas, capazes de lutarem por mudanças sociais, de ampliarem os conhecimentos para além da língua e da matemática. Os autores concluem que, até 2005, uma parcela significativa dos alunos brasileiros matriculados na Educação Básica não estava aprendendo o mínimo proposto pelos currículos estaduais e parâmetros curriculares do MEC. Ressaltam que “é preciso introduzir mudanças significativas no modelo de gestão da Educação, bem como na prática cotidiana e no processo pedagógico nas escolas brasileiras” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 20).

Os autores indicam que os principais problemas do sistema educacional brasileiro se referem ao processo de ensino e aprendizagem, fluxo educacional, distorção idade-série e evasão, e que estes estão relacionados entre si. A distorção por conta da repetência, além de não promover qualidade educacional, gera desperdício de recursos para o Estado e a sociedade e está relacionada a fatores intra e extraescolares (ARAÚJO; LUZIO, 2005). Essas barreiras para a conclusão do Ensino Fundamental evidenciam, para os autores, falhas de eficiência em todo o sistema educacional brasileiro²³.

As crianças e os jovens que, ao final de quatro anos de escolarização, se encontram nos dois mais baixos estágios de medição do desempenho estão em

²³ Os dados apresentados pelos autores são referentes à escola pública. Para eles, a escola privada tem uma média (ou mediana) considerada ideal.

situação de risco educacional. São fortes candidatas a constantes abandonos, à reprovação ou à evasão definitiva dos bancos escolares. Mesmo que parte deles consiga completar oito anos de escolaridade, isso pouco irá representar em termos de oportunidades sociais, seja de ingresso no mercado de trabalho, seja de participação consciente na política e na cultura nacionais, pois lhes foi ofertada uma inclusão sem qualidade de aprendizado (ARAÚJO, LUZIO, 2005, p. 38).

Nesse excerto observamos o papel salvacionista atribuído à educação, conferindo-lhe a responsabilidade sobre questões sociais como pobreza e consciência política, mas, sem deixar claro que tipo de consciência política. Presumimos que de uma consciência inclusiva no sistema capitalista, tal qual existe, partícipes da manutenção do *status quo*, visto que lhes foi "ofertada uma inclusão sem qualidade de aprendizado", resumindo qualidade aos conhecimentos mínimos que o mercado de trabalho irá lhes exigir. Os autores ainda afirmam que dois eixos são cruciais para elevar os índices de qualidade: os intraescolares, que são a estrutura das escolas, a gestão e os profissionais, e os fatores extraescolares, que dizem respeito às condições socioeconômicas das crianças e a situação da família. Em relação aos fatores intraescolares, afirmam que

a escola passa a ser uma instituição fundamental para promover a equidade, bem como proporcionar o desenvolvimento dos saberes básicos, contribuindo para a inclusão social e econômica do cidadão, independentemente da sua origem social. Portanto, uma boa escola é aquela que permite o aprendizado, com qualidade e para todos (ARAÚJO; LUZIO 2005, p. 61).

Aqui, os chamados fatores extraescolares são secundarizados e, seguindo essa lógica, de maneira geral,

uma boa escola deve contar com salas de aula adequadas. Os estudantes devem ter acesso à biblioteca, aos laboratórios e à quadra para a prática esportiva. Em relação aos professores, além de remuneração condizente, a formação inicial e continuada deve fazer parte da política de

recursos humanos. Essa formação não deve restringir-se somente a métodos: o professor precisa dominar, com desenvoltura, o conteúdo da disciplina (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 61).

A responsabilidade de melhorar os índices está colocada, por esses autores, na própria escola, especialmente para os gestores e professores. As questões extraescolares são por eles tratadas na articulação com a política macroestrutural, sendo tecidas com programas como o Bolsa Família²⁴, que diz ter como objetivo contribuir para o combate à exclusão social. Em outras palavras, para Araújo e Luzio (2005), associar qualidade com equidade e políticas universalistas e focalizadas que visem mais sustentabilidade e menos desigualdade social é a solução para reverter o quadro educacional brasileiro. A respeito da avaliação, acentuam que ela é

importante para os governos; ela mostra se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais estão propiciando uma escolarização de qualidade. É importante também para a sociedade, pois a informa sobre a qualidade do serviço público educacional ofertado a ela. Os principais dados apresentados e discutidos neste texto são indicadores produzidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) [...]. Por meio dele se pode conhecer, com maior riqueza de detalhes, os níveis de aptidão de nossos estudantes em alguns dos componentes curriculares da educação básica, principalmente em Matemática e Língua Portuguesa (ARAÚJO; LUZIO 2005, p. 9-10).

Em síntese, a avaliação em larga escala, presente na política educacional brasileira, é relacionada a um movimento amplo e engloba vários instrumentos como Provinha Brasil, Prova Brasil, provas locais (próprias dos municípios e estados), a participação no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) e Sistema Nacional de

²⁴ Sobre esse programa, ver dissertação de mestrado de Joana D'arc Vaz (2012), intitulada : *Educação, Programa Bolsa Família e combate à pobreza: o cinismo instituído*; desenvolvida no programa de pós-graduação em educação (PPGE) da UFSC.

Avaliação da Educação Superior (SINAES). O IDEB (BRASIL, 2007) é um dos desdobramentos desse movimento e é apresentado como um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados. Segundo o Ministério da Educação, o IDEB

foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (PORTAL BRASIL, 2012).

Sobre a definição de 2022 como data para se atingir essas metas, Saviani (2007) comenta:

Foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil²⁵ (SAVIANI, 2007, p. 1234).

²⁵ Independência esta questionada por diversos autores, entre eles Eduardo Galeano, no seu livro *As veias abertas da América Latina* (2002), e Guimarães

Para Zanardini (2008), o SAEB e o ENEM são exemplos de testes estandardizados de suposta medição e avaliação de aprendizagem em larga escala que foram influenciados pelos chamados códigos da modernidade, difundidos no início da década de 1990 no Brasil, que têm influência na proposição de diretrizes educacionais e recrudescem nos dias atuais. Segundo o autor, o documento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da ONU, *Transformação produtiva com equidade* (CEPAL, 1990), mais o documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL; UNESCO, 1992), esboçavam as diretrizes para a ação em torno da vinculação entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países latino-americanos e apontavam

para a necessidade de implementação de mudanças, recomendando que os países investissem em reformas educacionais para adequá-los a oferecer as habilidades e competências requeridas pelo sistema produtivo. [...] Para a CEPAL, na ocasião, tanto a reforma do sistema produtivo quanto uma maior difusão de conhecimentos eram imprescindíveis para enfrentar os desafios que representavam a construção de uma moderna cidadania e uma competitividade mais expressiva. Por esta razão, o acesso à Educação Básica deveria ser universalizado, pois teria, segundo a CEPAL, a incumbência de preparar para essa moderna cidadania, possibilitando à população o acesso ao que se convencionou chamar de *códigos da modernidade* (ZANARDINI, 2008, p. 35).

Em nota, o autor esclarece que os códigos da modernidade estão consubstanciados nas “necessidades básicas de aprendizagem” (ZANARDINI, 2008). Estas, segundo a UNESCO (1990, p. 3),

em *Quinhentos anos de periferia* (1999), que apontam a dependência econômica do país e dos demais países da América Latina. Nessa política pública, a dependência está ligada à oferta de mão de obra “qualificada” para o mercado, para a presença de corporações, do mercado, do capital financeiro.

compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.

É na esteira dessas relações que foi criado em 2006, no Brasil, o Movimento Todos pela Educação (TPE), que tem como parceiros o grupo Gerda, Itaú, Fundação Roberto Marinho, Instituto Pão de Açúcar, Banco Real, Instituto Ayrton Senna, entre outros. Esse movimento apresenta como missão mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à “qualidade” na educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012). A tese de Martins (2008, p. 12) é a de que esse movimento “se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe burguesa, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo”. O argumento empresarial apresentado para a criação do TPE é a baixa qualidade na educação básica brasileira, considerada empecilho para a competitividade do país e comprometidora do nível de coesão social. “Surge, assim, a noção de ‘quase-mercado’ que, tanto do ponto de vista operacional quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 877)²⁶. Se o Estado não é “eficiente”, o setor privado, que precisa de mão de obra qualificada para o mercado, pode auxiliar, neste caso, na gestão das escolas públicas brasileiras. No *site* do Movimento TPE²⁷ encontra-se a afirmativa que “é dever primordial do Estado oferecer educação de qualidade, mas diante do quadro histórico da Educação Básica no Brasil,

²⁶ Apesar de nesse período ainda não ter surgido o TPE, a referência (e o artigo) dos autores contribuiu para a compreensão do porquê de sua criação.

²⁷ BRASIL. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007c

somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012). Há uma agenda internacional a ser cumprida, movimento para o qual os empresários estão engajados.

Como metas a serem alcançadas, e devido à importância para o mercado, a política de avaliação em larga escala está inserida no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (BRASIL, 2007e), que engloba um conjunto de políticas econômicas. O programa é composto por cinco blocos, sendo que a educação compõe o primeiro, intitulado “Medidas de infraestrutura, incluindo a infraestrutura social, como habitação, saneamento e transporte em massa”²⁸.

De maneira articulada ao TPE e ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que poderíamos dizer que seria o PAC da Educação e que abordaremos mais adiante, em 2008 foi aprovado o Plano de Ações Articuladas (PAR), definido como “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso [Todos pela Escola] e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007c)²⁹ nas escolas. A Prova Brasil é um dos requisitos básicos para realizar o termo de acordo que implanta o PAR nos municípios. O IDEB, também acrescentado por intermédio do PDE ao SAEB, a partir de 2005, assume lugar de destaque na proposição de regulação da “qualidade” da educação básica, que é apresentado como compromisso de “todos” (pais, professores, alunos, comunidade, empresários e outros) nos documentos.

A avaliação em larga escala deixou de ser por meio de uma amostra nacional e passou a ser realizada em quase todas as escolas públicas do Brasil. Aplicando provas de português e matemática aos alunos, questionários a professores e direção escolar, o INEP já apresentava o levantamento de resultados, feito com as amostras inicialmente, a partir de 1992, por meio de *site* oficial e também da mídia.

No segundo mandato do governo Lula (2006 a 2010), do Partido dos Trabalhadores (PT) o ministro da Educação, Fernando Haddad, do PT, instituiu, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

²⁸ Os demais pontos são: medidas para estimular crédito e financiamento, melhoria do marco regulatório na área ambiental, desoneração tributária, medidas fiscais de longo prazo.

²⁹ Esse documento, mais as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o PDE, estão reunidos no documento Reunião de Assesores da SME de Florianópolis, 2010.

por meio da Portaria Normativa nº 27, de 21 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b). Este é composto por um conjunto de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Entre as mudanças, encontram-se a alteração das regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007g) e do Salário-educação; a criação de programas referentes ao ingresso e à expansão no Ensino Superior (Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2004b) e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação das Universidades – REUNI (BRASIL, 2007h); o estabelecimento do piso salarial para professores da Educação Básica; políticas de formação docente por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2005b) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, 2010); alteração das regras de realização dos exames nacionais e a criação do IDEB (instrumento citado nos documentos governamentais como indicador básico de medição da qualidade da educação básica).

No PDE (BRASIL, 2007b) são traçadas 28 diretrizes que, como podemos observar, são decorrentes do programa TPE. Destas, pelo menos três estão diretamente relacionadas à avaliação em larga escala: apontar os resultados por meio de exames específicos; acompanhar individualmente os alunos, por meio de frequência e desempenho em avaliações; divulgar os resultados do IDEB na comunidade escolar (BRASIL, 2007b)³⁰. Observamos que tais diretrizes chegam de maneira

³⁰ As demais diretrizes traçadas são: alfabetizar as crianças até os oito anos de idade; combater a repetência e a evasão; matricular o aluno o mais próximo de sua residência; ampliar a permanência para além da jornada regular; valorizar a educação física, artística e ética; garantir acesso e permanência para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular; promover educação infantil; manter a educação de jovens e adultos; instituir programas próprios ou em regime de colaboração de formação inicial e continuada para os profissionais de educação; implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; valorizar o mérito do trabalhador; avaliar o profissional, de preferência com sistema externo ao sistema local no período de estágio probatório; envolver todos no projeto político pedagógico; incorporar ao núcleo gestor, coordenadores pedagógicos que acompanhem os professores; fixar regras claras, considerando mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; zelar pela transparência da gestão escolar; promover gestão participativa; implantar Conselho Escolar; integrar

explícita no município de Florianópolis, que irá, em tese, executar as ações indicadas por cada diretriz e também na prática como veremos mais adiante.

No PDE, a avaliação é considerada como diagnóstico de produtividade, aperfeiçoada com o IDEB e com maior regulação da gestão escolar. De acordo com a Portaria nº 27, (BRASIL, 2007b) o PDE se destina às secretarias e escolas de Educação Básica, públicas, e tem como objetivo melhorar o rendimento dos alunos, “medido” pelo IDEB. Nela também consta que o PDE está voltado, prioritariamente, para estados e municípios com baixos índices de rendimento escolar. Nessa perspectiva, o problema está na gestão escolar e o PDE serviria para guiar planos de ações que ajudem a reverter os índices de desempenho considerados ruins. Ele é indicado, segundo governo, para

fortalecer a autonomia de gestão das escolas por meio de um diagnóstico efetivo de seus problemas e respectivas causas, suas dificuldades, suas potencialidades, bem como a definição de um plano de gestão para melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007b).

Com o intuito de melhor compreender a proposta apresentada na Portaria nº 27, (BRASIL, 2007b) fizemos um levantamento dos conceitos que mais aparecem nesse documento e que parecem fundamentais para criação de consenso em torno da proposta de avaliação em larga escala. E também observamos que alguns conceitos não aparecem como: condições de trabalho, conjuntura social, desigualdades econômicas, relação família e escola, ludicidade, formação integral do ser, criticidade, politização, mudança social, entre outros que direcionam para uma educação não reprodutivista da

programas da educação com outras áreas; fomentar a continuidade de conselhos para que as famílias zelem e monitorem as metas a serem cumpridas; transformar a escola num espaço comunitário; firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; e por último, organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007b).

sociedade. Aqueles que aparecem são eles: autonomia, gestão, diagnóstico efetivo, plano de ação, melhoria de resultados e foco na aprendizagem.

O termo “autonomia” é utilizado no documento como a possibilidade de a escola definir os materiais que precisa organizar, com a colaboração da sua Associação de Pais e Professores (APP) e firmar termo de colaboração para obter mais recursos do FNDE. Já a “gestão” está relacionada a questões de cunho administrativo, relativas aos recursos, como, por exemplo, no que gastar e como gastar o dinheiro que vem para a escola. O “diagnóstico efetivo” é apresentado como sinônimo de busca dos “reais problemas” educacionais a serem resolvidos, como evasão, repetência e nível de produtividade. É com esse diagnóstico que, segundo a Portaria nº 27 (BRASIL, 2007b) será apontada metas precisas para utilização do recurso e que se possibilitará a elaboração de planos de ações e dos termos de acordo entre MEC e municípios, visando à elevação do IDEB.

Por fim, consta nessa portaria que é o resultado do IDEB que qualificará a educação como boa ou ruim, tanto local como nacionalmente. Observamos que os problemas em destaque na portaria são os intraescolares e, nessa perspectiva, a solução deles está na própria escola que dará conta de solucionar problemas extraescolares.

É possível percebermos que essa Portaria está articulada a outros documentos como o PDE e o TPE. Ao abordar o assunto, Leher (2010) aponta:

Na Exposição de Motivos do PDE, o governo assume explicitamente que a sua elaboração objetiva implementar a agenda empresarial do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, iniciativa que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante. O PDE assume, inclusive a denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 em São Paulo. Apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento é constituído, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais (LEHER, 2010, p. 379).

No PDE, onde é apresentado o discurso da melhoria do IDEB, são solenemente ignoradas as metas do Plano Nacional de Educação de 2000 (PNE)³¹ e passa a centrar suas ações nas metas do Programa Todos pela Educação. Esse PDE, segundo SAVIANI (2007, p. 1240-1241), “foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE e, como adotou o nome de Plano, projeta a percepção de que se trata de um novo Plano Nacional de Educação, que estaria sendo colocado no lugar do PNE” aprovado em 2001.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), é um programa estratégico do PDE, que inaugura um novo regime de colaboração, como descrito no próprio documento. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007c) apresenta como eixos orientadores: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, recursos pedagógicos, infraestrutura física e, quando couber, o apoio da União na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Nesse decreto, ressalta-se o compromisso pela “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007c). Para Saviani (2007), aquilo que está sendo denominado “Plano de Desenvolvimento da Educação” consiste num aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcances distintos entre si.

A palavra “compromisso” aparece no texto sempre com a letra inicial em maiúsculo, o que evidencia a importância que assume nesse documento. A qualidade da educação, nesse documento, é aferida pelos dados do IDEB, que se propõe a verificar o cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso, cujo apoio é descrito

³¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso do PSDB, pelo Congresso Nacional em 2000 e instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O Art. 4º estabelece: “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”. Em 2007 foi implantado o PDE, originário do Movimento Todos pela Educação, uma portaria normativa do ministro da educação nº 27, de 21 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b) Quando foi lançado o PDE, o PNE já padecia pela ausência de investimento, o que depois acentuou o seu fracasso em mais de dois terços das metas.

como voluntário. A avaliação, nesse documento, pode ser entendida como controle de produtividade, como podemos observar em seu Art. 3º:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007c).

Por intermédio desse Decreto foi instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, presidido por um representante do MEC, que subsidiou a atuação dos agentes públicos e privados. O Comitê pode convidar representantes de poderes ou organismos internacionais para participar de atividades e reuniões. Outros entes também podem colaborar com o compromisso em caráter voluntário. Para Martins, (2008, p. 2),

iniciativas que visam reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor”, incentivar às práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs”, ou organismos “socialmente responsáveis”, são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade. Essas iniciativas acabaram resultando na reeducação da própria classe burguesa, permitindo o surgimento de uma direita para o social, ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas “questões sociais”.

A formulação que orienta o Programa TPE na organização da “vontade coletiva” é justificada por Villela³² (apud MARTINS, 2008, p.

³² Milú Villela integra o Comitê Executivo do Compromisso Todos pela Educação e faz parte do Instituto Itaú Cultural, é presidente do Museu de Arte Moderna de São e do Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário.

7) com a seguinte argumentação: “sem educação de qualidade para todos, o país jamais será competitivo, jamais oferecerá oportunidades iguais de crescimento para todos os seus cidadãos, jamais terá um desenvolvimento com justiça e com equidade”.

Voltando à noção de qualidade no Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007c) segundo Freitas, L. (2002), está restrita à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício. A ausência dessa qualidade

começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas – não somente como preparação para o trabalho, mas como forma de reduzir custos sociais e como forma de ampliação do controle político-ideológico (ainda que pela simples guarda das crianças nos aparatos escolares, já que a escola não ensina apenas pelo seu conteúdo escolar) –, a questão da “qualidade” foi pautada pelos empresários e, conseqüentemente, pelos governos (FREITAS, L., 2002, p. 301-302).

Nessa linha, “o município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas” (BRASIL, 2007c, p. 3). A adesão ao PAR por parte de estados e municípios é “voluntária”³³, assim como o apoio suplementar da União às redes públicas de educação básica, como apresentado no Art. 8º do Decreto nº 6.094: “As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados” (BRASIL, 2007c). O apoio voluntário da União ocorrerá mediante assistência técnica e financeira, respeitando seus limites orçamentários. Para esse “apoio” deve levar-se em consideração, em primeiro lugar, o IDEB e as dificuldades financeiras e técnicas do ente apoiado (BRASIL, 2007c).

Apesar de constar no Decreto n. 6.094 que a adesão e vinculação de cada município ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* é voluntária, isso não se concretiza, se mostra na

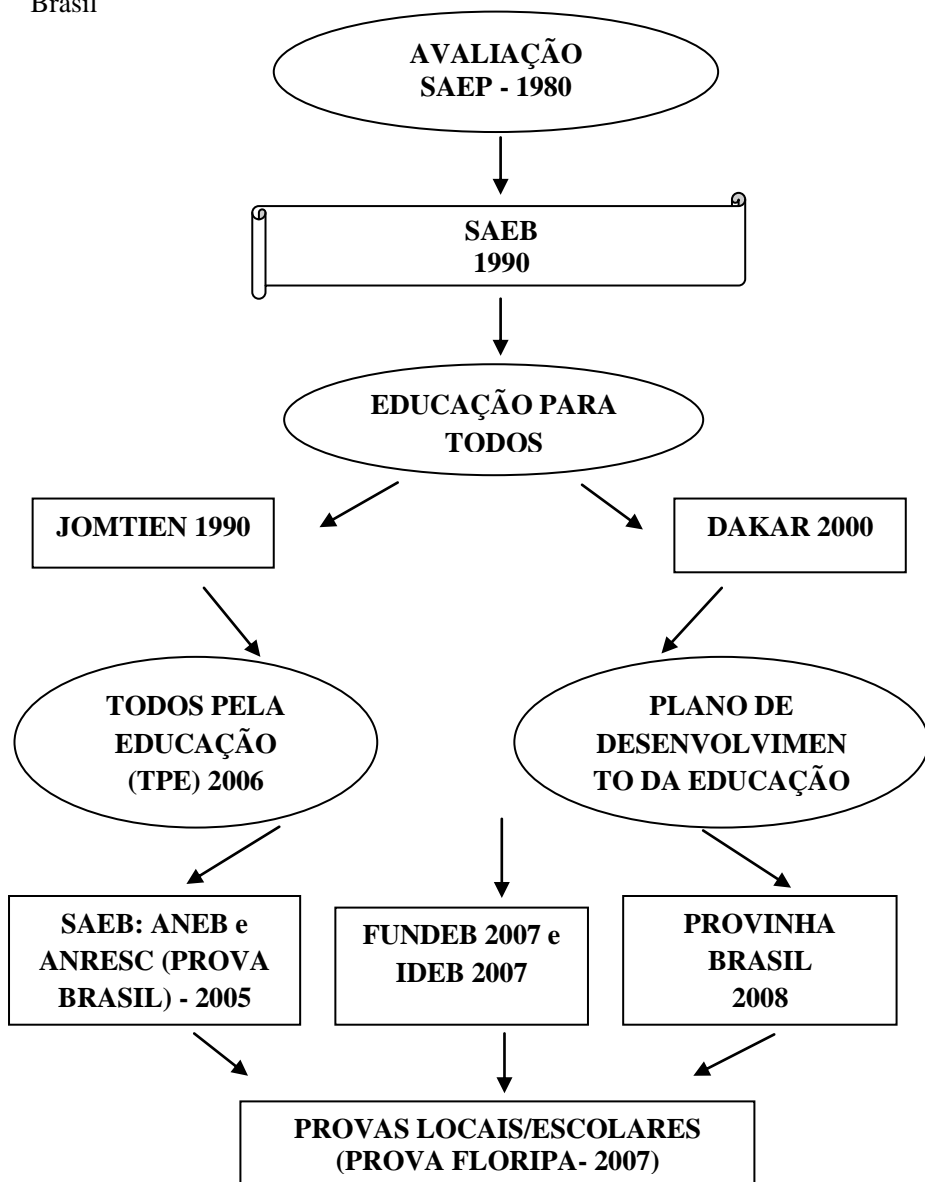
³³ O termo “voluntário” é assim utilizado no documento, porém, com o dever de estados e municípios assinarem termo de adesão para receberem financiamento.

prática como um dever de cada município, pois o apoio da União, seja financeiro, seja técnico, só será alcançado por municípios que aderirem o compromisso que demarca a participação dos municípios no PDE. O secretário executivo do MEC, Henrique Pain, anunciou durante encontro ocorrido em 12 de julho de 2007 com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que Estados e municípios que não aderirem ao *Compromisso Todos pela Educação* não receberão recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, muito menos farão parte de convênios e acordos que dependam de repasses do fundo (MARTINS, 2008, p. 9).

Portanto, a adesão não é voluntária. Criam-se estratégias para compelir as escolas a entrarem nos programas e caso optem por não aderir, terão seu recurso financeiro reduzido³⁴. Desse modo, foi construindo-se consenso em torno do sistema de avaliação em larga escala no Brasil. Na Figura 2 podemos visualizar como a avaliação em larga escala está se constituindo como política pública.

³⁴ Em nota de rodapé, Martins (2008) informa que o FNDE é um fundo vinculado ao MEC responsável pela distribuição de recursos para a compra de merenda e transporte escolar, entre outros programas, além do envio de livros didáticos às escolas.

Figura 2 – Apresentação dos programas de avaliação em larga escala no Brasil



Fonte: Elaborada com base nos documentos selecionados para a pesquisa

A construção da proposta de avaliação em larga escala no Ensino Fundamental como política pública tem sido tema de pesquisas na área de educação como observamos no balanço de literatura realizado. Alguns autores apresentaram análises sobre a política de avaliação. Mallmann (2009) expõe as políticas de avaliação como estratégia de gestão na melhoria da escola pública de Educação Básica. Escobar (2010) aponta as políticas de informação e de avaliação educacional como instrumentos para a gestão pedagógica e questiona a efetividade para sua melhoria. Di Nallo (2010) questiona a avaliação externa como instrumento de controle ou regulação. Rodrigues (2005) trata da construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental por intermédio do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo. Rodrigues (2009) traz a relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil, mostrando evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005. Freitas, D. (2005) aponta as dimensões normativa, pedagógica e educativa. Santos (2007) construiu perspectivas acerca da política. Araújo (2009) apresenta a avaliação da escola como um olhar além da sala de aula. Santos, J. A. (2010) trata do impacto do IDEB no contexto escolar. Biancardi (2010) busca uma análise crítica do IDEB com proposição de indicadores locais. Firme et al. (2009) fazem reflexões acerca da experiência brasileira e discorrem sobre a cultura de avaliação e a política de avaliação como guias para a prática. Freitas, D. (2007) pondera sobre a relação entre avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira.

O que esses estudos, de diferentes matizes teórico-ideológicas, apontam é de que avaliar é necessário. Contudo, muitos questionamentos estão presentes nas produções analisadas, como: para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? O instrumento de avaliação deve ser igual para todos? Como ficam as diferenças culturais, socioeconômicas, físicas e mentais? Esses e outros questionamentos são debatidos por diferentes pesquisadores que têm como aporte teórico distintas perspectivas.

O fato de encontrarmos várias pesquisas que relacionam o processo de avaliação em larga escala com a política educacional mais ampla nos leva a considerar que, em alguma medida, esse processo tem direcionado o desenvolvimento de pesquisas na área. A maioria dos trabalhos que levantamos abordava a política como algo a ser

melhorada, ou como instrumento para pensar a qualidade educacional, poucos questionam e analisam a política.

2.2 A CONSOLIDAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO POLÍTICA: A CONCRETIZAÇÃO DA MANUTENÇÃO?

No documento editado pelo Banco Mundial, intitulado *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda* (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012) e dividido em três capítulos³⁵, esse organismo multilateral aponta que de 1990 a 2010 o Brasil cresceu mais do que qualquer outro país, inclusive a China, no que se refere a Educação Básica, e mais do que os países da América Latina, quando se trata dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O Brasil, em 2010, segundo consta no documento, pode ser considerado, pelo BM (2012) não somente o líder da região latino-americana, mas também um modelo global. Para o Banco Mundial, o que tem dirigido o país para esses avanços pode ser sintetizado em três pontos: equalização no financiamento da educação, resultados mensurados e transferência de dinheiro condicionada ao aumento de escolas para garantir oportunidade aos estudantes de famílias pobres. A centralidade está no financiamento, considerado como responsável pela mudança ocorrida na educação do país.

Esse documento internacional indica o FUNDEB como estratégia para alcançar a equidade na educação das regiões brasileiras, ajudando as escolas com baixos desempenhos a alcançarem rendimento

³⁵ Tradução livre: *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda* (Atingindo uma educação de nível mundial: a próxima agenda). Este documento está assim organizado:

I – *Brazilian education: 1995-2010 – Transformation* (Educação brasileira: 1995-2010 – Transformação)

II – *Brazilian basic education: 2010 – Meeting the challenge?* (Educação brasileira básica: 2010 – Enfrentando o desafio?). Este capítulo está subdividido em outras três partes:

A- *Meeting the needs of a 21 century economy* (Atendendo as necessidades da economia do século 21)

B- *Reducing inequality and poverty* (Reduzindo desigualdade e pobreza)

C- *Transformations spending in to education* (Transformando gastos na educação)

III – *Brazilian Basic Education: 2010-2020 – the next agenda* (Educação brasileira básica: 2010-2020 – a próxima agenda). Nesse documento, detivemos nos dois primeiros capítulos.

médio. No seu relatório de 2012, o BM retoma o conceito de capital humano em um novo contexto, e podemos afirmar que, nas suas propostas, tem aderido ao funcionamento do sistema educacional adaptado às necessidades do setor empresarial — “um híbrido de pedagógico e gerencial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438), assim como no Programa Todos Pela Educação (TPE), que será discutido adiante.

A teoria do capital humano — assim como outras teorias e termos — surge para construir consensos que permitam a reconstrução e reinvenção do capitalismo e seus desdobramentos “em termos de políticas educacionais não são uma produção maquiavélica (sentido corrente) de uma maquinação feita pela vontade individual, mas resultantes das próprias contradições e crise do capitalismo em sua fase monopolista contemporânea” (FRIGOTTO, 2003, p. 71). Para este autor, o capital humano

busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo-se esse caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar, etc.) (FRIGOTTO, 2001, p. 38).

Apesar de o autor tratar do tema em 2001 ele é consistente para o entendimento sobre o mesmo quando tratado pelo BM (2012) no seu relatório. Essa teoria traz a ideia de que depende do indivíduo, do seu esforço, da sua dedicação com os estudos para uma vida “digna”, com chances de bom emprego e salário para consumir, ser parte do atual sistema político e socioeconômico. O problema é tomado como individual e não como social, ou seja, como parte estruturada da realidade social, que trata das condições materiais de cada um. A retomada desta teoria pós anos noventa coaduna-se com a ideologia da globalização cujo cerne é o neoliberalismo. Nesse período, há uma nova crise do capital e a sociedade fica sujeita a ela por ser determinada pelo modo de produção capitalista. O regime do capital precisou de estratégias, de um conjunto de ideias que limitassem o poder do Estado

e dessem liberdade ao mercado, ao consumo, condições favoráveis de acúmulo de capital para o capitalista. A educação é então determinada globalmente assim como outras esferas da sociedade, visto que o Estado não se encontra apenas sob a atuação de um governo nacional, mas, é parte de um processo maior, global; e a educação é uma das estratégias no desenvolvimento econômico na produção de capital humano.

O documento do Banco Mundial (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012) apresenta outro aspecto relativo à política brasileira que se refere aos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva. Aponta para a continuidade e aperfeiçoamento das políticas educacionais nacionais de um governo para o outro.

Em relação ao continuísmo entre os governos FHC e Lula, Leher lembra que

o governo Cardoso foi abertamente contra a educação pública. Sua gestão foi marcada por confrontos com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e com os sindicatos da educação. Seu desprezo pela educação popular o levou a confrontar o Plano Nacional de Educação (PNE), construído de forma participativa nos Congressos Nacionais de Educação (Coned). Sua opção inequívoca foi pela mercantilização da educação e pelo ajuste da educação de massa a um padrão de acumulação do capital que requer grande volume de trabalho simples. [...] Assim, um pequeno avanço aqui, outro ali, em especial se expresso em números que, conforme o positivismo vulgar, “não mentem jamais”, seriam a comprovação empírica da superioridade do governo Lula da Silva.

Entretanto, tal método favorece a ocultação das principais nervuras que estruturam as políticas educacionais e seus nexos com o contexto histórico-social (LEHER, 2010, p. 369).

Para o autor, alguns “avanços” no governo Lula reforçaram tendências outrora avaliadas como negativas, e inegável é uma agenda bancomundialista sendo implementada. Não obstante alguma mudança, comprovável por meio de números, não se pode negar a continuidade na manutenção e implementação de políticas que seguem o ditame das políticas advindas do BM, neoliberal.

O documento do BM (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012) indica que desde o governo de FHC (1995) até o fim do mandato de Lula (2010) foi construído um dos maiores sistemas de regulação de resultados da educação no Brasil³⁶. Além disso, afirma que o SAEB, criado em 1995, foi expandido para todo o país, com mais recursos tecnológicos e metodológicos, chegando em 2000 como sistema capaz de comparar resultados nacionais com resultados internacionais.

Souza e Oliveira (2003) também apontam o continuísmo da política nos governos FHC e Lula, citando uma integrante do governo no período do FHC que fala de estratégias que estavam acontecendo no país e que prosseguiram no governo Lula:

Manifestação de Maria Helena Guimarães Castro (1998, p. 9), dirigente do INEP-MEC nas duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), é ilustrativa do lugar estratégico da avaliação na gestão educacional. Partindo da constatação da remodelação do papel do Estado, refere-se a medidas semelhantes que vêm sendo adotadas “em todos os países, como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia tendo por escopo estimular os investimentos privados, a realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado”, e afirma que “sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 880).

A realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado vieram, de fato, a se estabelecer. Também os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes aos primeiros resultados do Censo 2010 corroboram a ideia de continuidade da política de avaliação da educação entre os governos. A respeito disso, Bava (2011, p. 3), enfatiza que

³⁶ Apontamos a continuidade entre os dois governos para deixarmos evidenciado que o segundo governo não fez uma política educacional diferente, mesmo sendo um governo liderado por uma partido que era a princípio de esquerda e que sinalizou possibilidade de uma ruptura.

os dados sobre a renda dos brasileiros contrastam com a imagem, difundida com sucesso, de que o Brasil está se tornando um país desenvolvido, que está erradicando a pobreza. Ainda que nos últimos anos tenha havido uma melhora em quase todos os indicadores sociais, a questão é o piso de onde partimos e as políticas públicas praticadas. Um piso muito baixo, fruto de um arrocho de muitos anos, e políticas públicas que não enfrentam com o devido rigor o núcleo gerador da pobreza: a produção da desigualdade.

Uma dessas estratégias referentes à escolarização das crianças pobres, considerada exitosa pelo BM e apresentada no mesmo relatório de 2012, é o Programa Bolsa Escola no governo FHC, que mudou de denominação e passou a ser conhecido como Bolsa Família no governo Lula. Esse programa é tratado pelo governo como sinônimo de redução de gastos escolares³⁷. O termo “pobreza” está ligado a esse programa, uma vez que este ajudaria na redução dos custos da escolarização de crianças pobres como incentivo para manter todos na escola. O termo “qualificado”, no mesmo documento, está relacionado aos resultados apresentados por meio do INEP, também ligado à força de trabalho, visto que “qualificado por meio da educação” significa sustentar o crescimento econômico de um país. Além disso, o documento destaca a criação do IDEB como instrumento que trouxe impactos, possibilitou programas de premiação a professores a partir do rendimento dos alunos e a comparação de índices entre estados, municípios e escolas.

Tanto o Programa Bolsa Escola (agora denominado Bolsa Família) quanto o IDEB são considerados pelo Banco Mundial como instrumentos chaves para o gerenciamento de um grande sistema de educação (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012).

Um dos eixos principais para a educação apresentados no relatório do BM para o Brasil (2012) tem a ver com as estratégias para desenvolver a força de trabalho para a economia do século XXI. Para

³⁷ Segundo documento oficial (BRASIL, 2004), o Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O PBF integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais. O documento aborda que a base é a garantia de renda, na inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.

tanto, a educação deve formar trabalhadores qualificados para sustentar o crescimento econômico, construir equidade, permitindo educação para todos, transformar gastos educacionais em resultados educacionais (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012). Esses são considerados três pontos-chaves para perceber a eficiência do sistema educacional.

A análise do caso brasileiro, neste particular, é singularmente reveladora. Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração da renda e da centralização do capital, toma-se a “democratização” do acesso à escola – particularmente à universidade – como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e “justiça” social. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados (FRIGOTTO, 2001, p. 27).

Considerando a teoria sobre o capital humano um elemento crítico, o relatório indica que é o aprendizado dos alunos que dará conta do crescimento econômico. Atentando para o fato de que o Brasil está diminuindo a distorção idade-série, o Banco Mundial aponta que brasileiros estão melhorando sua qualificação, mas que ainda ficam atrás de muitos países, ou seja, ainda devem melhorar seus índices. Em síntese, com base nas análises do documento do BM (2012), podemos afirmar que a avaliação em larga escala é compreendida como instrumento educacional de ranqueamento nacional e internacional a fim de promover competitividade por meio da qualificação do trabalhador.

Com referência à valorização da educação escolar, para Martins, (2008), nos termos defendidos pelas organizações internacionais, pode ser interpretada como tentativa para orientar a formação do novo cidadão-trabalhador de acordo com as indicações da

nova pedagogia da hegemonia, que é burguesa. Segundo Neves (2005) a visão que se tem sobre a natureza do Estado capitalista é restrita e

essa visão redentora da sociedade civil têm levado ainda parcela significativa das forças progressistas na atualidade brasileira a supervalorizar o caráter emancipador dos instrumentos da democracia direta e, com isso, aceitar, acriticamente as novas estratégias da pedagogia da hegemonia, que têm no estímulo à ampliação dos instrumentos da democracia direta, na organização da sociedade civil um vetor importante da legitimação social ao projeto burguês de desenvolvimento e de sociabilidade pós-desenvolvimentismo.(2005, p. 87)

O desenvolvimento das forças produtivas é determinante na concorrência intercapitalista. A educação organizada é avaliada segundo orientações de grupos de empresários, como no caso brasileiro, disputando desempenho por meio de *ranking*, em âmbitos municipal, estadual, nacional e internacional, e voltada para a manutenção da ordem vigente. A exploração do trabalhador permanece e a educação em constante disputa, esta última uma arma política de consciência ou de manutenção da hegemonia do capital.

Observamos que, na história, a função da escola foi alterada de acordo com modelos de produção industriais. As escolas foram moldadas de acordo com esses modelos, e os mantêm, pois, ao mesmo tempo em que a escola, em sua estrutura e organização, é depositária do sistema fabril taylor-fordista, criada para formar o trabalhador parcelizado, ordeiro, obediente, exige-se dela outra função: formar o trabalhador multifuncional, flexível e multicompetente. Para Freitas, L. (2002, p. 299),

não é possível [...] “tornar o sistema educacional um sistema justo” em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola, e cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos – ou seja: *a exploração do homem pelo homem*.

A política de avaliação em larga escala, apontada como uma política de regulação traz como estratégias o aumento do IDEB, a inclusão escolar e a progressão continuada para a correção de fluxo (evasão, distorção idade-série). Tais estratégias, interligadas, apresentam números estatísticos, nos âmbitos interestadual e internacional, com um sentido de qualidade pensada para o mercado. Podemos pensar então em uma “eliminação suave” que não será referenciada nas estatísticas. Para Bourdieu e Champagne (1999, p. 483), a escola “instaura como práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis, no duplo sentido, de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas”, a eliminação suave.

Desse modo, a progressão continuada, que é uma das estratégias para elevar o IDEB e acabar com a distorção idade-série, também colabora para a separação dos que serão exército de reserva para o mercado de trabalho daqueles que serão mão de obra barata, qualificada. Todas essas estratégias políticas são ligadas à política de avaliação em larga escala. Popkewitz e Lindblad (2001) corroboram essas constatações quando afirmam que

a mágica das estatísticas enquanto tecnologia de governança não ocorre sem hesitações nem reflexividade. Nas contribuições das estatísticas para a política e a ciência modernas, há um reconhecimento de que os números não são simples espelhos da realidade, mas refletem pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de ‘ver’ as possibilidades de ação, de inovação e até nossa ‘visão’ de nós mesmos (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 117).

Em síntese, podemos asseverar que a política de avaliação em larga escala é um dos elementos que compõem a política educacional e que coloca para a escola (ou educação formal) um novo papel social, mas colabora na manutenção da relação capitalista. Para Zanardini (2008),

o sistema regido pelo capital não pode eliminar a pobreza, deve mantê-la em níveis suportáveis, para si, de barbarização, pois se trata de um mal necessário e vital para o sistema de produção

capitalista. Faz parte da ontologia do modo de produção capitalista, manter parte substantiva dos seres humanos vivendo em condições de barbárie “controlada”. Inúmeros artifícios ideológicos são lançados para obliterar tal situação, dentre os quais figura a aposta na educação como condição suprema para reverter o irreversível quadro de pobreza mundial dentro da lógica capitalista. Trata-se de fazer crer na idéia de que a condição de pobreza, descolada das relações sociais que a engendra, diz respeito ao próprio nível de ineficiência dos pobres ou, dito de outro modo, os pobres do mundo, dotados de um espírito empreendedor, podem, por meio de atitudes eficientes, superarem sua condição de pobreza. Nesse discurso, a educação eficiente se mostra como condição *sine qua non* de reversão do grau de pobreza. Para que isso seja efetivável, a educação deve ser atacada na suposta falta de eficiência que historicamente a caracterizaria. A avaliação que se faz da educação, por meio de instrumentos de testagem em larga escala, executa um forte papel de justificativa para a existência da pobreza, ou seja, enquanto persistirem os maus resultados escolares o enorme contingente que vive na pobreza não tem possibilidade de reverter essa condição. É este o movimento que tentamos compreender, isto é, o movimento que caracteriza a educação eficiente nos seus resultados como estratégia primordial para o alívio da pobreza. Afirmamos que subjacente a qualquer construção social há uma ontologia que a embasa e a formata; isso se aplica à construção estratégica do papel da educação frente à pobreza, efetuada pelos organismos internacionais, sobretudo pelo Banco Mundial (ZANARDINI, 2008, p. 56-57).

A avaliação faz parte do sistema de ensino e aprendizagem e é considerada necessária durante o processo, porém, como política pública, mostra muitas limitações e efeitos questionáveis para uma educação emancipatória, além da formação para o mercado. Ainda assim, a escola não pode ser responsabilizada ou colocada como “salvadora” se as questões que permeiam a sociedade estão para além do

seu alcance e envolvem outros setores sociais e outras políticas que não são educacionais.

2.3 CONCEITOS QUE DÃO CONTORNO À PROPOSTA DE AVALIAÇÃO: QUALIDADE, COMPETÊNCIA E HABILIDADE

Entre os documentos internacionais, nacionais e municipais, palavras como qualidade, competência e habilidade são centrais quando estes são referentes à avaliação em larga escala. Muitos desses conceitos também expressam lutas históricas dos educadores preocupados com a formação “omnilateral”³⁸. Cada um dos conceitos mencionados merece atenção, pois, “uma das armadilhas das quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chave” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Segundo Zanardini (2008), os PCN trazem uma nova concepção curricular que orienta para a formação de habilidades e competências que são abarcadas pelos instrumentos de avaliação em larga escala. Porém, antes da construção do sistema de avaliação com todos os elementos já agregados, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação* (INDIQUE), de 2004³⁹, foi elaborado pela AÇÃO EDUCATIVA, pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/ Ministério da Educação (MEC) como experimento para aplicação “voluntária” nas escolas. Foi feita aplicação experimental do instrumento em 12 instituições e escolas do país. Esse documento traz o relato da aplicação do instrumento que sugere a avaliação participativa, envolvendo a participação da família e da comunidade escolar. E, para atrair os participantes, é sugerida “criatividade da escola”, cartaz, faixas, divulgação em jornal e TV.

³⁸ “Formação *omnilateral* diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico” (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

³⁹ Mesmo sendo de 2004, esse documento está sendo tomado para análise porque o consideramos importante documento preparador das políticas que viriam com força a partir do IDEB, Prova Brasil e outros elementos constitutivos desta política pública educacional: a avaliação em larga escala.

São assinaladas no documento sete dimensões a serem consideradas: 1. Ambiente educativo; 2. Prática pedagógica; 3. Avaliação; 4. Gestão escolar democrática; 5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6. Ambiente físico escolar; 7. Acesso, permanência e sucesso na escola.

Na dimensão 3, referente à avaliação, são apresentados cinco indicadores a serem observados: 1. Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos; 2. Mecanismos de avaliação dos alunos; 3. Participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem; 4. Avaliação do trabalho dos profissionais da escola; 5. Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino. Para cada indicador sugere-se o registro de “idéias para solucionar os principais problemas detectados” (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004, p. 15).

Em relação à qualidade, o documento traz dois tópicos que são considerados reveladores da realidade — “A qualidade da nossa escola” e “Como utilizar os Indicadores da Qualidade na Educação” — e explica que os indicadores são:

sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, utilizamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhor; a inflação mais baixa no último ano indica que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004, p. 5).

Observamos a superficialidade com que as questões da educação são tratadas nesse documento, o que contribui para a manutenção das relações existentes e, ao mesmo tempo, possibilita-nos apreender a fragilidade do próprio discurso. O documento enfatiza:

Indicadores da Qualidade na Educação é resultado da parceria de várias organizações governamentais e não-governamentais: Ação

Educativa, Unicef, PNUD, Inep, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cenpec, CNTE, Consed, Fundação Abrinq, Fundescola-MEC, Seif-MEC, Seesp-MEC, Caise-MEC, IBGE, Instituto Pólis, Ipea, Undime e Uncme. Graças a essa ampla parceria, espera-se que este documento chegue a todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio do país, num amplo movimento de mobilização da comunidade escolar para refletir, discutir e agir pela melhoria da qualidade da escola (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004, p. 7).

A qualidade é elencada em último lugar, é a operação de uma inversão, pois é também afirmado que por meio das avaliações e as informações dessas aplicações pertencem às escolas e não servirão para *rankings* ou para comparações entre as escolas; a decisão de utilizar e compartilhar as informações caberia só à escola.

No que se refere ao conceito qualidade, que, de acordo com Silva (2009), é polissêmico e impreciso, foi transposto do campo econômico para o da educação, apesar de não servir igualmente a todas as áreas. No universo econômico, segundo a autora, as relações são mediadas por alguns parâmetros de qualidade que regulam compra, venda e troca, enfim, o valor monetário do objeto ou produto. Entre esses parâmetros estão o bem-estar pessoal ou coletivo; a utilidade e a praticidade que indicam a possibilidade de melhorar as condições de vida; a eficácia e a economia de tempo ou um melhor aproveitamento do tempo pessoal; a marca do produto que expressa status social e o seu reconhecimento pelos consumidores. Silva (2009) afirma que o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, envolvendo medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil. Em se tratando de capitalismo, o grande problema é quando essa lógica é transplantada para o Estado, tratando-o como empresa capitalista que deve mensurar ônus e contabilizar bônus, e mais, sob o capitalismo, quem mais paga, mais retém em termos de recompensa.

Cabe questionar: “quando se afirma que é preciso melhorar a qualidade da educação: melhorar ou a que qualidade dizem respeito a que tipo de valores estão em jogo? Melhor, dentro de que concepção de mundo?” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438). Nos documentos como aqueles que envolvem o Programa Todos Pela

Educação (TPE), “qualidade” está associada a padrões de desempenho dos alunos obtidos nas provas do SAEB. Silva (2009) assinala que, a partir dos anos 1990, acelerou-se a transposição de medidas, níveis e índices próprios das relações mercantis para quantificar e aferir a quantidade e qualidade dos conteúdos disciplinares de séries/anos escolares.

A avaliação quantitativista constituiu um dos instrumentos para adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global instituída nos anos de 1990. Fonseca e Oliveira (2005)⁴⁰ mostram que foram implementadas mudanças de cunho gerencial, voltadas para a modernização do aparato burocrático, cujo objetivo central era imprimir eficiência ao desempenho do Estado. Integravam-se ao movimento conhecido como *Reforma do Estado*, sob a orientação de Bresser Pereira [...] a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como forma de permitir a sua regulação. Portanto, descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação (SILVA, 2009, p. 220).

Nessa reforma de Estado, a educação passou a assumir a “pedagogia de resultados”, que encontra na teoria pedagógica das competências sua base (SAVIANI, 2007) que é ratificada na política de avaliação. Nesse sentido, essa política atende às questões econômicas e às necessidades do capital, como acentua Freitas, L. (2002):

Com o monitoramento da qualidade por meio de avaliações externas de modo quantitativo, genérico e comparativo, a questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da

⁴⁰ FONSECA, Marília de; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. *Impulso*, v. 16, n. 40, p. 55-68, maio/ago. 2005.

evasão, mas seu lado econômico, sistêmico (FREITAS, L., 2002, p. 306).

Impregnada de competições e “valorização” daqueles que conseguem sobreviver aos diversos obstáculos de uma sociedade desigual socioeconomicamente e produtora de capital humano, a educação caminha conforme o sistema capitalista impera ao mesmo tempo em que, dessa educação é esperado um determinado papel. A escola, nessa política, está comprometida com as relações capitalistas, isso, porém, não significa que ela seja simplesmente reprodutivista de um modelo social burguês, mas, que é os sujeitos que atuam nela são orientados pelas políticas a manter o modelo. De acordo com Leher (2010), os resultados advindos das avaliações em larga escala não poderiam ser considerados sem a devida cautela quanto à mensuração das habilidades e das competências e à descontextualização das condições nas quais as práticas educativas concretas ocorrem. O autor ressalta:

A presença empresarial na formação direta de um quarto da população brasileira possui dimensão jamais conhecida na história recente da educação brasileira. A incorporação da agenda empresarial ocorre por meio do PDE [...] o governo assume explicitamente que a sua elaboração objetiva implementar a agenda empresarial do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, iniciativa que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante (LEHER, 2010, p. 378-379).

Não é por acaso que no documento *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda* (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012) é dado destaque ao que se refere aos “avanços” na educação ao longo dos dezesseis anos dos governos de FHC e Lula. Nele, as palavras mais recorrentes são: *skilled* (qualificado), *performance* (desempenho), *middle-income* (rendimento médio), *equality* (equidade) e *poverty* (pobreza). A análise desses conceitos nos ajuda a compreender os contornos dados pelas políticas educacionais à política de avaliação em larga escala. Equidade, desempenho e rendimento médio aparecem no documento de maneira interligada a outros vocábulos, como qualidade, competência e habilidade — termos bastante utilizados no meio empresarial.

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. [...] De um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum (ENGUIITA, 1989, p. 95).

Sendo assim, o “Estado difunde uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 879). Para Silva (2009), as pessoas elegem elementos que expressam qualidade, segundo valores e visões de mundo. “Assim, relacionar-se no mundo-mercado exige compreender e decodificar os códigos dos atos de comprar, vender, permutar e revender objetos. Trata-se de fazer escolhas, competir!” (SILVA, 2009, p. 218). Para isso são necessárias determinadas habilidades e competências que contribuam para a competição entre os indivíduos, desde que “respeitando” a manutenção do *status quo*. Nessa relação capitalista, uma suposta qualidade na educação trará bons resultados nas competições, no ranqueamento, pois é inviável todos saírem ganhando no sistema capitalista, que só sobrevive com a exploração, onde uns ganham e outros perdem, são explorados e, portanto, têm menos possibilidades de fazer “escolhas”.

Notamos que os termos que ganham centralidade nos documentos analisados possuem um sentido voltado para a lógica do mercado, são marcos empresariais utilizados nas políticas educacionais, dentre os quais citamos: gestão, resultados, eficiência, índices e *rankings*. Assim como qualidade, competência e habilidade estão diretamente relacionadas com competitividade, economia e produção de

mão de obra adequada ao mercado se encontram imbricadas a dada formação para o trabalhador do século XXI.

Porém, como afirma Evangelista (2012, p.2), se compreendemos que a língua é o próprio material de que é constituída a consciência humana, configurando-se como arena de luta, de “conflito social”, os termos utilizados importam. Assim, oprimidos e opressores podem utilizar as mesmas palavras. “Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indelévelis tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão” (EVANGELISTA, 2012, p. 2). As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem *status* de senso comum (FAIRCLOUGH, 2008). Há que se considerar que,

como somos sujeitos constituídos no social e produtores desse social, a natureza humana desenvolve a capacidade de atribuir valores, significados, e emitir juízos a objetos, artefatos, coisas e símbolos. Socialmente, somos seres dotados da capacidade de estabelecer relações com os outros, de nos comunicarmos e de fazer opções. Ao fazer as escolhas, avaliamos, acionamos valores, visões de mundo, de sociedade e de educação, além de critérios que maximizam ou minimizam os benefícios individuais e coletivos (SILVA, 2009, p. 218).

Nesse caso, a opção na política tem sido a de minimizar os benefícios por meio da competição. Para atender ao mercado é que se coloca de maneira veemente a necessidade da avaliação do “sistema educacional brasileiro⁴¹”. Martins, (2008), quando analisa o Programa Todos pela Educação, afirma que

a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo [de empresários] concluiu que a “incapacidade”

⁴¹ Há intelectuais, como Saviani (1983), que questionam se existe um sistema educacional brasileiro, apesar de todos os documentos oficiais trabalhados aqui trazerem como certo e inquestionável.

técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação (MARTINS, 2008, p. 4).

Para alguns intelectuais, como Martins, (2008), a proposição da avaliação em larga escala vem dando ao Estado um caráter regulador. Os documentos analisados dão ênfase ao IDEB — meio de monitorar as escolas que terão visibilidade dos seus resultados para que todos possam acompanhar o trabalho dos profissionais da educação e, por consequência, o resultado de cada aluno. São esses resultados que caracterizarão a escola como eficaz ou não de acordo com proposições empresariais do TPE nas políticas educacionais. É uma concepção de mundo, a construção de um consenso “pela coerção”, por meio da escola como aparelho privado de hegemonia do capital que é fundamental para a construção de consenso. Desse modo, quanto maior o grau de aceitação de um consenso, menor a possibilidade de construção de outro.

A avaliação como política pública está, portanto, em consonância com

o modelo da administração pública gerencial, no âmbito da globalização, e com a proposição do Banco Mundial de alívio da pobreza, o governo empreendedor, tendo em vista o desapego à burocracia e à rigidez de suas normas, entende que deve financiar os resultados e não os recursos ou distribuir os recursos tendo como parâmetros os resultados. Para que os gastos incidam majoritariamente sobre os resultados das organizações públicas prestadoras de serviços, o governo deve impreterivelmente adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sob a forma de *rankings* (ZANARDINI, 2008, p. 97).

Para Zanardini (2008), o Estado no modelo (neo)liberal se compromete com a oportunidade e não mais do que isso; caso contrário

abandonaria a lógica do esforço e da meritocracia. Portanto, muitas das ações previstas no PDE podem ser entendidas como indutoras da “cultura de metas e resultados”⁴². Krawczyk (2008) entende que

a regulação, cujo propósito é manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema, refere-se a um ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia as relações entre Estado e sociedade, que busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do modo de produção capitalista (KRAWCZYK, 2008, p. 798).

Segundo Leher (2010), o PDE, criado em 2007 no governo Lula, não rompeu com a política pública em construção no governo anterior para a educação, pois o encaminhamento é dado por empresas privadas que têm interesse em formar determinado trabalhador, competente, com habilidades específicas para o mercado. Exemplo disso é o livro *Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*, lançado na década de 1990 pelo Instituto Herbert Levy, empresa especializada em associações, institutos e fundações que atua no Rio de Janeiro. Nele há sugestões ao governo federal a respeito da educação no Ensino Fundamental, como o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação das escolas e as competências básicas que devem ser trabalhadas.

A gestão por resultados impele as escolas a concorrerem para atingir um bom lugar no *ranking* do IDEB e serem apresentadas à comunidade como de “qualidade”, a partir da sua colocação, como podemos observar neste exemplo:

[...] das oito primeiras escolas no ranking do Ideb, apenas uma não é federal: a estadual Oscar Batista, no município de Cambuci (RJ), terceira colocada. O Colégio Pedro II, tradicional na capital fluminense, ocupou a segunda posição no ranking. Entre os dez primeiros, seis são escolas militares: de Santa Maria (RS), Salvador (BA),

⁴² Saviani (2007, p. 1233) destaca que, entre as ações que incidem globalmente sobre a Educação Básica, estão o “Plano de Metas do PDE - IDEB”, o “Censo pela Internet” e o “Mais Educação”.

Campo Grande (MS), Fortaleza (CE) e Curitiba (PR) e a do Corpo de Bombeiros do Ceará (também em Fortaleza), nesta ordem. A escola de aplicação Professor Chaves, situada em Nazaré da Mata, no interior de Pernambuco, ficou em 10º lugar (MENEZES, 2011, p. 31).

Ainda segundo Menezes (2011, p. 30), para a construção da escola ideal, ou eficaz, é necessário “criar um plano de carreira e dar formação continuada para o professor. Os salários devem ser competitivos para atrair bons profissionais, valorizá-los e motivá-los”. As escolas com baixo IDEB recebem “atenção” da União, com financiamento para projetos como o Mais Educação⁴³, enquanto aquelas com índices elevados são premiadas. A lógica da competição é mais um dos elementos que aproxima a lógica da escola da empresarial.

Zanardini (2008, p. 181) afirma que “é atribuído à educação o papel de transformar a sociedade em consequência dos resultados escolares que dissimulam, com as noções de habilidade, competência e aptidão, as contradições da sociedade capitalista”. Tratando da escola burguesa, Saviani (1995) afirma que a mesma era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática, condição para converter os servos em cidadãos, condição para que estes participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidassem a ordem democrática, a democracia burguesa. Não obstante o passar do tempo, essa ordem deve manter o poder hegemônico, respeitar as divisões de classes sociais, educar trabalhadores para que atendam a necessidade do mercado, entre outras funções, que mantenham o modo de produção capitalista.

⁴³ Programa desenvolvido no contraturno, com trabalho voluntário de oficinairos para trabalharem atividades lúdicas e recreativas mais as disciplinas de português e matemática, obrigatoriamente. Inicialmente implantado para as escolas com baixo IDEB, atualmente está aberto a todas as escolas que quiserem aderir ao programa. Detalhe importante é que o programa está ligado a termo de adesão, com financiamento. Se a escola não quiser mais participar, perde o financiamento vinculado a ele. Esse programa é tema de pesquisa de Viviane Silva da Rosa, intitulada *A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação* (2007-2012), UFSC, 2013. Rosa é integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina. Ver artigo desta autora, *O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral* (2012).

Feitas essas considerações, analisamos em seguida, a política de avaliação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) apreendida como expressão da política nacional, com elementos de contradições presentes na realidade local, participa do sistema de avaliação que tem sido meta internacional que vem sendo traçado no Brasil desde 1980, com fortalecimento a partir da execução do Sistema de Avaliação da Educação Básica em 1990 (SAEB), intensificado com a criação do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) em 2007 e fortalecido com a avaliação local.

3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Como apontamos, a política educacional brasileira tem lançado mão de algumas avaliações em larga escala como SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil. Estas têm influenciado a gestão educacional sobre avaliação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. A RME participa de todas essas avaliações, desde quando iniciaram em 2007. Sobre a Provinha Brasil, que é aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no letramento de português e matemática, para supostamente verificar a alfabetização dos estudantes, passou a ter maior visibilidade em 2013 por conta do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PINAIC), no qual a avaliação é um dos eixos estruturantes que reúne três componentes principais:

- Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos.
- Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental.
- Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário (BRASIL, 2013).

Numa política também nacional que, neste caso, já traz a premiação de modo bem claro, a competição vai se desenhando melhor,

visto que o professor é recompensado com uma bolsa mensal⁴⁴ por estar lecionando num dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Na RME de Florianópolis, o profissional é convidado a assinar um termo, comprometendo-se com o êxito dos alunos.

Nessa rede, em 2013, existem 36 unidades de ensino do primeiro ano à oitava série⁴⁵, com um total de 15.731 alunos e 593 turmas (FLORIANÓPOLIS, 2012a). Para realizar o estudo sobre o sistema de avaliação externa em Florianópolis, buscamos documentos e informações no *site* da Secretaria Municipal de Educação (SME). Analisamos os documentos do Congresso da Educação Básica de Florianópolis (COEB) e boletins informativos; porém, poucos documentos e informações foram encontrados no *site* da Secretaria. No decorrer da pesquisa, tivemos acesso a alguns materiais com pessoas que, ao visitarem a página da *web* da Prefeitura de Florianópolis, encontraram documentos e os salvaram, uma vez que eles não permaneceriam disponibilizados para consulta por muito tempo. Também consultamos o *site* da Meritt Informação Educacional e do Sistema Educacional UniBrasil (SEU), empresas que têm parceria com a SME. Esses *sites*, mais os documentos selecionados, por estarem ligados

⁴⁴ No *site* do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) o(a) professor(a) tem acesso à informação sobre a liberação da parcela da bolsa. No *site* da SME não encontramos informações referentes à bolsa. Mas, o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis/SC (SINTRASEM) trás informações e se posicionou; “contrário ao PNAIC, pela sua concepção pedagógica que enfatiza apenas o ensino de matemática e língua portuguesa; pela ênfase nos testes exteriores que promovem o ranqueamento e não medem a qualidade do ensino; porque promove a meritocracia quando propõe aos trabalhadores assinarem um termo que prevê o comprometimento em alfabetizar todas as crianças da turma e melhorar o IDEB, como requisitos para receberem uma bolsa de R\$ 200,00. Temos por nossa própria carreira o compromisso de melhorar a qualidade do ensino, com condições de trabalho que assim possibilitem. Em vez de prêmios ou bolsas, queremos a aplicação dos índices de reajuste salarial previstos na Lei do Piso Nacional do Magistério aplicados em nossa carreira. Diante do exposto, orientamos as professoras e professores das séries iniciais a não assinarem o termo de compromisso enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, recusando-se a aderirem ao PNAIC” (SINTRASEM, 2013).

⁴⁵ Na RME ainda não existe o nono ano devido ao modo como foi organizado o ensino de nove anos. Desde 2007 a rede passou a ter o sistema série e ano concomitantemente. Em 2013 os alunos que ingressaram antes deste ano finalizam o sistema série.

direta ou indiretamente com o tema avaliação externa em Florianópolis, serviram de base para as análises deste capítulo.

No relatório de 2005 a 2008, intitulado *Tiro de Meta – Segundo Tempo*, sobre a educação na rede pública de Florianópolis, são apresentadas como políticas da SME:

[...] melhoria permanente da educação, avaliando e acompanhando o desempenho do educando e do educador, em sala de aula, e dos demais profissionais. [...] Valorização das pessoas, pela implementação e aperfeiçoamento de projetos que visem à saúde e o bem-estar de todos [...] reconhecimento e valorização das competências. [...] fortalecimento dos compromissos recíprocos com educação de qualidade e solidária. [...] Construção de uma educação para a paz, comprometida com a cultura da não violência e com o estabelecimento de relações éticas, solidárias e compatíveis com os valores da paz (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 3).

Nesse documento são indicadas 26 metas com suas respectivas ações a serem realizadas para alcançá-las. Há metas relacionadas à avaliação feita pelo(a) professor(a), principalmente no que se refere à Avaliação Externa (ou política de Avaliação em Larga Escala). Apresentamos algumas delas para observarmos as relações com a política de avaliação e suas consequências. Uma das ações descritas na primeira meta é “adequação e aprovação das resoluções para Ensino Fundamental de nove anos; grade curricular; conselho de classe e avaliação”. Na quinta meta — elevar o índice de aprovação de 91,6% para 95% —, destacam-se as seguintes ações: estudo da concepção de avaliação e organização dos instrumentos avaliativos; propiciar projetos alternativos para ensino diferenciado de adolescentes que necessitem; programa de incentivo à leitura; acompanhamento do perfil do desempenho dos alunos. Na sexta meta — corrigir a distorção idade série de 17,5% para 7,5% —, as ações correspondentes enfatizam o programa Todos Podem Aprender Sempre (TOPAS)⁴⁶ e a

⁴⁶ Criado em 2006 para reverter o índice de distorção idade/série, está em processo de extinção na rede, visto que esta assumiu a progressão continuada (ou seja, não há mais reprovação) e o sistema seriado também está se

reclassificação devida para alunos avaliados com bom desempenho. A sétima meta prevê 100% de alfabetização dos alunos do bloco inicial, os três primeiros anos. Na 21ª e 24ª metas as ações tratam da qualidade para o ensino fundamental em todas as unidades. Na 24ª — aferir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em 100% das unidades educativas (UE) da RME, mediante Avaliação Externa — as ações são estas: constituir um grupo de trabalho para estudo, acompanhamento e avaliação do processo de avaliação externa; regulamentar através de Portaria a equipe promotora da avaliação externa; organizar a avaliação externa utilizando o Programa de Ensino como parâmetro; implementar a avaliação externa de 1ª a 4ª série; analisar os resultados da avaliação externa de 5ª a 8ª série nas duas modalidades: no processo e de Resultados; divulgar através de relatórios, às unidades educativas, os resultados obtidos na avaliação externa para que promovam medidas de intervenção; organizar os projetos de formação continuada com base nos resultados obtidos na avaliação externa (FLORIANÓPOLIS, 2008).

As metas que destacamos apresentam intenção de elevar o IDEB do município com programas que “incentivem” a leitura, a alfabetização, a progressão rápida de alunos “atrasados” para concluírem o Ensino Fundamental e a divulgação do mesmo. Em 2009, por conta da elaboração do PNE, foram realizados, em Florianópolis, reuniões, seminários e conferências para definir uma metodologia participativa e democrática para a construção do Plano Municipal de Educação (PME), voltadas para as demandas de escolas públicas e privadas da rede (FLORIANÓPOLIS, 2009a). Esse plano estava em elaboração desde 2003, porém foi concluído e aprovado em dezembro de 2007, quando votado e aprovado pela Câmara de Vereadores. Importa salientar que esse plano foi pensado para um período de 10 anos, mas seu processo de elaboração e aprovação levou sete anos. Em 2009, o então prefeito de Florianópolis, Dário Elias Berger⁴⁷, assinou o *Plano Municipal de Educação de Florianópolis: compromisso e responsabilidade de todos* — lema da política nacional (FLORIANÓPOLIS, 2009a). Na apresentação do documento, o prefeito afirma:

extinguindo. Trata-se de um programa que elevou o IDEB (neste caso, dos números).

⁴⁷ Prefeito por dois mandatos seguidos, de 2005 a 2012, sendo no primeiro pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e no segundo pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Vivemos um tempo de transição, marcado por mudanças de paradigmas, conceitos e concepções. O homem, as instituições, a sociedade vivem constante e veloz processo de transformação nas relações sociais estabelecidas, alimentando as desigualdades. Faz-se necessário estabelecer a interação entre os diversos setores da sociedade, estimulando um processo permanente de discussão que proporcione o enfrentamento desta realidade. Para isso, é fundamental a definição de políticas públicas nas áreas sociais, em especial na educação (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p. 7).

O então Secretário Municipal de Educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz⁴⁸, nesse mesmo documento, reforça:

O PME preconiza o que está posto no Plano Nacional de Educação. De forma resumida, os principais aspectos norteadores abordados são: a elevação global do nível de escolaridade da população de Florianópolis; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais. Esperamos que o Plano Municipal de Educação de Florianópolis aponte para uma Educação Plena, que contribua para a formação de cidadãos, com uma nova visão de mundo, em condições para interagir, na contemporaneidade, de forma construtiva, solidária, participativa e sustentável (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p. 8-9).

As mudanças de paradigmas alegadas pelos representantes do governo municipal correspondem às necessidades do mercado, do capital, como fomos assinalando nos capítulos anteriores. Nesse sentido, fica evidente o papel do Estado, independentemente da esfera que represente, seja municipal, estadual, ou nacional, na ratificação dos

⁴⁸ Reitor da UFSC, Professor universitário, filiado ao PMDB, esteve à frente da Secretaria de Educação nas duas gestões do prefeito Dário Berger e prosseguiu na função, mesmo com a troca de governo.

interesses do capital. Nesta direção vale refletir acerca das considerações de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8):

Em *O Capital*, Marx afirma o Estado como “violência concentrada e organizada da sociedade”, evidenciando a relação entre sociedade civil (conjunto das relações econômicas) e Estado (sociedade política). Longe de ser um princípio superior, racional e ordenador, como queria Hegel, o Estado institui-se nesse entendimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações.

As autoras acrescentam:

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8).

Ainda em 2009, o prefeito assinou o Termo de Cooperação Técnica nº 24.244 (BRASIL, 2009), com o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como parte do Plano de Ações Articuladas (PAR). O Termo tem por objetivo a conjugação de esforços entre as partes na promoção de atividades que visem à melhoria do IDEB, sendo sua implementação feita com atividades e execuções por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

(SIMEC)⁴⁹ no município de Florianópolis. A maioria das ações a serem desenvolvidas pelo MEC está relacionada à gestão, financiamento e capacitações de pessoas da SME. Isso fica evidenciado em apresentação preparada pela própria Secretaria para uma reunião de assessores que ocorreu em Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010). O documento⁵⁰, que substituiu o *Tiro de Metas – Segundo Tempo*, foi apresentado em forma de *slides* que apontavam os planos de ação do PDE para vinculá-lo ao município, as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e suas 28 diretrizes e o PAR. Nos *slides* está expresso que as ações devem ser executadas entre 2009 e 2012 e estão dispostas em quatro grandes dimensões, que não são diferentes daquelas já propostas em 2004 no documento *Indicadores da Qualidade na Educação* (INDIQUE): gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de apoio do serviço escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos (FLORIANÓPOLIS, 2010).

Dessas quatro dimensões, pelo menos duas estão relacionadas com o processo de avaliação, quais sejam: gestão educacional e práticas pedagógicas e avaliação. No que se refere à gestão educacional, encontra-se explícito nos *slides* apresentados na reunião que as unidades escolares e a rede de ensino devem primar pela existência e funcionamento de Conselhos Escolares, Conselho Municipal de Educação (CME) e Conselho Municipal de Alimentação Escolar. Seus desdobramentos são a exigência de Proposta Educacional para o município e de Projeto Político Pedagógico nas escolas com grau de participação dos trabalhadores da educação e do Conselho Escolar na elaboração, execução e acompanhamento; acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação; gestão por metas e resultados; implantação e organização do Ensino Fundamental de nove anos; existência de atividades no contraturno ou de políticas de tempo integral para as escolas da rede; divulgação e análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC; melhoria do padrão de qualidade das creches conveniadas; articulação com a sociedade civil organizada; articulação e parceria com o CME e o Conselho Estadual de Educação (CEE); existência de parcerias externas para a realização de atividades

⁴⁹ Sistema criado pelo MEC que apresenta como objetivo auxiliar na elaboração do PAR (BRASIL, 2007c).

⁵⁰ Esses *slides* são considerados, nesta pesquisa, como documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação, que compila documentos nacionais, entre eles o PAR, para planejar as ações da rede.

complementares e/ou adoção de metodologias específicas; promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário; avaliação institucional; existência de controle interno de aplicação de recursos públicos no âmbito da SME (FLORIANÓPOLIS, 2010). Percebemos que essas ações dão sustentação à proposta de avaliação em larga escala assumida pela rede municipal de ensino de Florianópolis, como veremos no decorrer deste capítulo.

Em relação às práticas pedagógicas e avaliação, encontra-se a indicação de que são necessárias a presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas e reuniões pedagógicas e horários de planejamento para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino, além de estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar; existência de programas de formação e práticas pedagógicas de incentivo à leitura, para os professores e para os alunos; formas e periodicidade de avaliação da aprendizagem dos alunos; destinação de tempo e condições de assistência aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; formas e controle de registro de frequência dos alunos; política específica de correção de fluxo; utilização dos resultados das avaliações para nortear as decisões de enfrentamento para o estabelecimento da política.

Ao analisarmos esse documento da SME, verificamos que a avaliação não se detém ao processo de ensino e aprendizagem e está relacionada a vários âmbitos da escola. Da mesma maneira, no documento *Indicadores da qualidade na educação*, encontramos a afirmação de que

a avaliação não deve se deter apenas na aprendizagem do aluno. Avaliar a escola como um todo e periodicamente é muito importante. E é exatamente isso que este material propõe: apoiar a comunidade escolar para que a avaliação seja um instrumento participativo para a melhoria da qualidade da escola. Portanto, se sua escola está utilizando este instrumental, é sinal de que essa avaliação ampla sobre a qual estamos falando, de alguma forma, está acontecendo (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004, p. 24).

Além das quatro dimensões e dos indicadores, são apresentadas algumas das ações a serem executadas a partir destes. Dentre muitas ações, aquelas que estão diretamente relacionadas com a política de

avaliação em larga escala são: implementar as diretrizes educacionais em todas as unidades escolares; dar continuidade ao acompanhamento e à gestão dos indicadores de desempenho educacional do ensino fundamental; implementar políticas de análise e acompanhamento dos indicadores para o planejamento de novas ações para a educação do município; discutir as metas e os resultados com a rede; provocar mudanças na prática docente e garantir que as crianças de até oito anos sejam alfabetizadas; fazer diagnósticos e avaliações periódicas para acompanhar indicadores de desempenho e implementação da proposta curricular; implantar um banco de dados como gestão de informações da RME para planejamento, acompanhamento e avaliação das metas; monitorar a execução das atividades desenvolvidas por meio de parcerias, divulgando à sociedade seus resultados; elaborar plano de formação que contemple as demandas vindas das avaliações, atingindo todos profissionais da RME (FLORIANÓPOLIS, 2010). Percebemos nessas ações indicadas que há preocupação em relação ao alcance de escores, tanto da escola como do desempenho dos alunos, o que pode levar à secundarização do processo educacional mais amplo. Neste movimento, ao mesmo tempo em que recrudescer o controle social, diminui a efetividade do Estado no que diz respeito ao social. O Estado controla e regula mais, e atua menos nas questões sociais.

No Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, algumas aprovações, como a Resolução nº 02, de 2011, que dispõe sobre o processo de avaliação para o Ensino Fundamental da RME de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2011a), vão ao encontro dos encaminhamentos da SME. Essa Resolução normatiza a avaliação do processo de produção/apropriação/aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento de competências e habilidades (palavras centrais em todo o texto do documento). Segundo esse documento, deverá ser considerada na avaliação “a aplicabilidade dos conhecimentos, as atitudes e valores, a capacidade de análise, argumentação e de síntese, além de outras competências comportamentais, intelectivas e habilidades para atividades práticas” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 2). No registro das notas ou parecer descritivo, bem como no histórico escolar, deve estar especificada a situação do estudante e a observação quanto sua situação de promovido ou promovido com restrição. Em outras palavras, a Resolução normatiza a progressão continuada⁵¹ dos

⁵¹ Os alunos que não atingirem 50% de desempenho irão para o ano subsequente com acompanhamento pedagógico diferenciado no contraturno e frequência

alunos dessa rede municipal, uma vez que o aluno não será mais reprovado — ação que contribui para a elevação do IDEB do município.

Apesar de aprovada em 2011, a progressão continuada já estava ocorrendo desde a implantação do ensino fundamental de nove anos, em 2007. Algumas escolas já não reprovavam no 1º ano em 2006. A SME aponta que a educação avançou, assim como destaca o IDEB-2011 para os anos iniciais: 6,0 e para os anos finais: 4,6, na meta e próximo da meta nacional. Também é apresentada a taxa de conclusão na oitava série em 2011 que foi de 90,57% e a taxa de abandono que ficou em 1,16% (FLORIANÓPOLIS, 2012a)⁵². Mas não são ressaltadas algumas ações que impulsionaram as taxas de aprovação, como, por exemplo, o fato de que os alunos, desde 2006, não estavam mais reprovando devido ao novo sistema; o ensino fundamental de nove anos; a progressão continuada ainda não tinha sido aprovada para todos os alunos, pois havia dois sistemas, portanto, ainda tem alunos “fora da idade certa” em 2013; a aprovação acontece independentemente da avaliação dos professores com a progressão continuada, pela qual os alunos dos dois sistemas não ficarão mais retidos — para estes que estavam em distorção idade-série, foram direcionados programas como o TOPAS (Todos Podem Aprender Sempre), que colaborou para o aumento na taxa de “conclusão” da Educação Fundamental.

Os resultados dessa política podem ser percebidos nos percentuais de aprovação apresentados pela SME, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Indicadores de rendimento Ensino Fundamental RME de Florianópolis/SC – aprovação relativa (2013)

 INDICADORES DE RENDIMENTO ENSINO FUNDAMENTAL RME APROVAÇÃO RELATIVA – RME											
2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
84,87	85,64	87,16	89,80	87,80	87,78	91,60	91,85	91,74	93,59	95,98	97,39

Fonte: SME/DIOBE/GEINFE (2013)

obrigatória (FLORIANÓPOLIS, 2011a). A progressão continuada é tema de pesquisa em desenvolvimento de Cristiane Moraes da Silva, integrante do GEPETO.

⁵² A SME disponibiliza esses dados em seu *site* (<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=govgestao&menu=2>), na opção Gestão e Transparência/Indicadores Educacionais da SME.

De 2000 a 2005 os percentuais vinham aumentando, mas, com a progressão continuada e o TOPAS nos últimos anos, a partir de 2006 aumentou o índice de aprovação: aumentou 15% de 2006 para 2007; diminuiu 0,11% de 2007 para 2008; aumentou 1,85% de 2008 para 2009; 2,39 de 2009 para 2010 e 1,81 de 2010 para 2011. Essa elevação parece atender à demanda apresentada em 2010 pela Secretaria de Educação, que centrava suas preocupações com esse resultado. Martins (2008) e Luz (2008) apontam em suas dissertações a implantação da progressão continuada nas escolas da rede pública, visando transformar a realidade dos altos índices de reprovação e evasão escolar. Luz (2008) trata também do impacto da repetência sobre a proficiência escolar do repetente com base no IDEB. Nessa discussão, consideramos as reflexões apresentadas por alguns intelectuais da área educacional (FREITAS, L., 2007) e (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1999), referentes ao processo de exclusão interno à escola e que denunciam que estar na escola e passar por todos os anos do Ensino Fundamental não é suficiente para garantir o processo de ensino e aprendizagem. Bourdieu e Champagne (1999) abordam a eliminação suave dentro do processo de escolarização, acentuando que,

diluindo o processo no tempo, ela oferece àqueles que a vivem a possibilidade de dissimular para si mesmos a verdade, ou pelo menos ter boas chances de mentir a si próprios com sucesso. [...] o destino escolar está marcado cada vez mais cedo [...] Por outro lado, as consequências [...] aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para justificar e animar alunos e estudantes esperando no trabalho o que fazer para adiar o balanço final, o minuto da verdade, onde todo o tempo passado na instituição escolar irá lhe parecer tempo morto, tempo perdido (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999, p. 483-484)

⁵³.

Essa separação a que se referem Bourdieu e Champagne (1999) tem sido tratada em algumas pesquisas e documentos aqui citados como de responsabilidade dos professores (por sua formação ou atuação) e do próprio aluno. Focam-se as condições individuais dos estudantes quando

⁵³ Apesar dos autores referirem-se à realidade francesa, suas reflexões nos ajudam a compreender esse processo também no Brasil.

eles não aprendem para justificar o insucesso na aprendizagem destes, inclusive com diagnósticos de dislexia e esquizofrenia⁵⁴.

Por meio de uma tabela é apresentado, também no Plano Municipal (2009a), o índice das escolas da rede:

[...] as escolas de Florianópolis obtiveram médias 4,2 no IDEB, acima da média nacional de 3,8. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos escolas com média 5,3 e escolas com 2,4 e o mesmo acontece para os anos finais: IDEB de 4,9 para a melhor escola e 2,0 para a pior escola. (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p. 27).

Observamos também nessa passagem que a própria SME de Florianópolis passa a qualificar as escolas da rede como melhores ou piores a partir do IDEB alcançado por cada uma delas.

Inicialmente, em documentos como o INDIQUE (AÇÃO EDUCATIVA et al, 2004), afirma-se que os indicadores seriam utilizados apenas a título de informação para as próprias unidades e a Secretaria. Contudo, ao se divulgarem os resultados, ocorre o ranqueamento, a competição entre as unidades. Também na Resolução nº 02/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011a) estão previstas adequações curriculares e adoção de estratégias, recursos e procedimentos diferenciados, quando necessário, para a suposta avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Caberá à secretaria prover, “quando necessário”, condições físicas, humanas e

⁵⁴ Lei Municipal nº 9.018, de 24 de julho de 2012, cujo objetivo é “investigar os problemas de saúde mental dos estudantes e identificar alguns aspectos individuais, sociais, familiares e biológicos associados ao seu desenvolvimento e aprendizado escolar. Entender como esses fatores articulam-se entre si e engendram-se no comportamento e na saúde humana” (FLORIANÓPOLIS, 2012b). É listada uma série de características apontadas como sintomas de alerta para a esquizofrenia e anomalias psicomentais, entre elas: dificuldades escolares, imaturidade, atraso de desenvolvimento, ansiedade, insegurança, brigas, rebeldia, gosto por coisas violentas, comportamento de mentir, cefaleias, bronquite, dores em geral e de estômago, rinite, dificuldades de lidar com perdas, ligação excessiva com a família, egoísmo, problemas de interação com colegas, sensível, mimado, birra, irritabilidade, ciúmes, dificuldades em relação aos pais, dificuldades com pais separados, fantasiar ou sonhar acordado, chupar dedo, mamadeira, tristeza, distúrbio do sono, da alimentação ou dos esfínteres e perfeccionismo (FLORIANÓPOLIS, 2012b).

materiais para realização de projetos de atendimento aos estudantes promovidos com restrição, no decorrer do ano letivo.

A Resolução (FLORIANÓPOLIS, 2011a) não aponta como se dará a recuperação das defasagens de aprendizagem apresentadas pelos alunos na avaliação. Deixa para cada unidade escolar a escolha de como se deve proceder nos casos em que essa situação seja observada. Caso as unidades não o façam, os alunos serão automaticamente matriculados na entrada de um novo ciclo, o ensino médio. Em contrapartida, por intermédio desse documento, a SME orienta no sentido da avaliação, desconsiderando o processo educacional e a diminuição da relevância da avaliação realizada pelos professores. Nesse sentido, “a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999, p. 485). Essa questão é fundamental, pois ao mesmo tempo em que supostamente mensura e rotula, a escola não qualifica e apresenta como símbolo de qualificação o ranqueamento.

A mesma qualidade referida em documentos nacionais e no documento internacional aqui analisados se expressa nos documentos da rede municipal de Florianópolis. Em relação à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, consta na Resolução que trata da avaliação no município (FLORIANÓPOLIS, 2011a) a afirmação de que é necessário considerar o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, com a consolidação de uma escola voltada para o sucesso educacional. Porém, esse sucesso está relacionado aos resultados da Avaliação em Larga Escala e esta serve para medir as competências e habilidades mínimas a serem adquiridas pelo futuro trabalhador, especificamente os alunos de escolas públicas.

3.1 A PROVA FLORIPA COMO EXPRESSÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM NÍVEL LOCAL

Além das provas nacionais, há a possibilidade da implementação de um sistema de avaliação próprio para o estado e o município.

No documento resultante da Reunião de Assessores da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2010) foi apresentada, na dimensão “práticas pedagógicas e avaliação”, a

possibilidade de se ter um sistema próprio de avaliação no município, o que veio a reforçar a continuidade da avaliação local.

Em Florianópolis, a Rede de Ensino, a SME vinha aplicando anualmente a Prova Floripa, desde 2007, em suas escolas. Porém, a aplicação dessa prova não se apresenta de maneira sistematizada.

A sistemática da “Prova Floripa” tem variado a cada edição, o que impede a construção de uma linha histórica. Na edição de 2007, a avaliação ocorreu no mês de outubro, com 9855 estudantes de 1º ano, 2ª, 3ª, 4ª e 8ª séries, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na edição de 2008, realizada no mês de julho, 9667 alunos de 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries fizeram a avaliação, que nessa edição contemplava todas as disciplinas do currículo. Na edição de 2009 da Prova Floripa, realizada no mês de novembro, foram avaliados quase oito mil estudantes do 3º ano, 5ª, 6ª e 7ª séries. A avaliação destinada aos estudantes do 3º ano era de alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática. As provas destinadas aos estudantes das 5ª, 6ª e 7ª séries abrangiam, assim como na edição de 2008, todas as disciplinas do currículo (OLIVEIRA, 2011, p. 75).

Em relação a 2010, não aparecem dados no *site* da SME sobre a aplicação da Prova Floripa. Estava sendo feito um estudo e aperfeiçoamento do sistema para trabalhar com os dados da Prova, sobre o qual trataremos adiante. Por isso, talvez tenham ocorrido duas edições da Prova Floripa em 2011. Uma delas envolveu 15.679 alunos das 36 escolas municipais, quase 100% comparado com o número de matriculados em 2012, que era de 15.731. Crianças e jovens foram avaliados nas cinco áreas de conhecimento: linguagens e códigos (português, artes, educação física e língua estrangeira), ciências naturais, matemática, ciências humanas (história e geografia) e ensino religioso (FLORIANÓPOLIS, 2011b), diferentemente da avaliação nacional, cuja abrangência é português, matemática e ciências⁵⁵.

No Plano Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2009a) encontra-se o objetivo de valorizar e garantir um novo paradigma curricular que possibilite relações interdisciplinares, ou seja, que conceba o

⁵⁵ Não obtivemos informações sobre o processo avaliativo de 2012.

conhecimento como parte de uma rede de significações, envolvendo tanto as relações construídas entre as diversas áreas quanto às produzidas no interior de cada *uma delas* (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p. 29). No documento Tiro de Metas – *Segundo Tempo*, a SME aponta como objetivo maior, tendo como referência a LDB 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), propiciar formação básica com condições de aprendizagem, além de promover o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; desenvolver a formação e o assessoramento nas diversas áreas do conhecimento, tendo como meta a verificação da operacionalização e aplicabilidade dos seus conteúdos essenciais, no cotidiano escolar, incluindo os temas transversais, conforme as políticas da SME e as necessidades da unidade educacional, por região (FLORIANÓPOLIS, 2008). São esses os argumentos apresentados nos documentos municipais para que a implementação da Prova Floripa não fique centrada nas áreas de matemática e português.

Esse sistema local de avaliação foi tema de alguns estudos, como demonstrado no balanço de literatura, portanto, Florianópolis não é o único município a implantar a prova local. Exemplo disso no balanço que fizemos são: a produção de Silva (2005), que trata do sistema mineiro de avaliação da educação pública e seus impactos na escola fundamental de Uberlândia, e trabalhos que mostram instrumentos que foram criados em outros estados e municípios como comparativos aos números dos instrumentos nacionais (LIMA, 2007; DELGADO, 2007; MAGALHÃES SOBRINHO, 2010; MORAES, 2010; SILVA, W., 2010; MONTEIRO, 2010). Três teses e 10 dissertações que apresentam análises sobre a avaliação em larga escala em determinado município ou estado. Duas teses tratam a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação; a dissertação de Delgado⁵⁶ (2007) que foca a eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, abordando a qualidade a partir da análise dos dados do Sistema Informacional Custo Aluno (SICA) e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)⁵⁷;

⁵⁶ Essa dissertação de mestrado em economia foi editada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e obteve o segundo lugar no 30º Prêmio BNDES de Economia, realizado em 2007/2008.

⁵⁷ “O Simave é um sistema de avaliação que tem como base o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). A cada ano, os alunos das turmas de 4ª e 8ª séries da rede pública estadual, assim como os alunos do 3º

Magalhães Sobrinho (2010) que objetivou comparar o processo de avaliação do Ensino Básico do município de Santa Maria do Pará com os exames do INEP, apontando o instrumento do município como complementar da avaliação. Lima (2007) aborda o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado.

Além de sistemas de avaliação específicos de uma região, que nos auxilia a perceber que não somos o único município a fazer a prova local, bem como aperfeiçoar a Política de Avaliação para elevar o IDEB, ou seja, neste caso, os números, como as provas SPAECE e SIMAVE. Encontramos também produções sobre o sistema de avaliação nacional em larga escala e as suas repercussões nos municípios e estados⁵⁸ em alguns trabalhos, como o de Maia (2006), que desenvolveu estudo em escolas públicas no município de Belo Horizonte (MG), tendo como tema o efeito-escola e os fatores associados ao processo acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental. Alves (2006) apresenta os desafios da gestão municipal do ensino e da superação do analfabetismo escolar, trazendo os resultados nacionais como análise. Farias (2010) discute a parceria entre família e escola para buscar a competência leitora da criança da escola pública, com seus estudos baseados nas avaliações em larga escala. Gomes (2009) aponta os determinantes do baixo desempenho das escolas públicas municipais de Campos dos Goyatazes. Dias (2009) aborda a

ano do ensino médio, realizam provas em uma das disciplinas básicas do currículo” (DELGADO, 2007, p. 39). “A segunda fonte de dados desta pesquisa é o (Sica). O Sica fornece informações de gasto por aluno por meio da coleta de dados sobre o financiamento dos vários níveis de ensino: infantil, fundamental e médio. Ele foi desenvolvido pela Superintendência de Planejamento da Secretaria do Estado de Minas Gerais em 1997 e faz parte do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)” (DELGADO, 2007, p. 44).

⁵⁸ Cabe destacar outros trabalhos: Santos (2010) aborda a (contra)reforma da educação pública em Minas Gerais, faz análise do programa de avaliação da rede pública da educação básica (PROEB). Silva (2005) aponta os impactos do sistema mineiro de avaliação da educação pública na escola fundamental de Uberlândia. Raposo (2006) apresenta pesquisa sobre o processo avaliativo institucional de desempenho do sistema público municipal de Teresina (2001-2005) e faz uma discussão sobre a lógica da excelência e a lógica da aprendizagem. No quadro 4, Grupo B, encontra-se citado o trabalho de Rodrigues (2010), que aborda a avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza (CE) e discute os avanços e os desafios.

política de parceria do Instituto Ayrton Senna no município de Cabedelo (PB) como política que auxilia na elevação do IDEB das escolas que atendem e Silva (2007) apresenta estudo com base na Provinha Brasil sobre as competências aritméticas a serem alcançadas pelas crianças de 1º e 2º anos.

Observamos, com o balanço de produção, que vários estados e municípios implantaram seu próprio sistema de avaliação, possuem pesquisas sobre este ou utilizam o sistema nacional como comparativo dos índices locais. Apesar de não encontrarmos nenhuma produção acadêmica sobre a avaliação na RME de Florianópolis, especificamente sobre a Prova Floripa, observamos que Oliveira (2011) tangenciou em sua pesquisa essa temática quando buscou compreender a influência do sistema de avaliação na formação docente. A Prova Floripa é expressão, em nível local, da Avaliação em Larga Escala em nível nacional, assim como outras avaliações locais apresentadas em outras pesquisas relacionadas a outros municípios e estados. Avalia o índice das escolas da rede para um comparativo com as Prova Brasil e Provinha Brasil, intensificando as cobranças para alcançar a meta, a média nacional; e com isso provocando a competição entre as próprias escolas da rede.

3.2 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA AVALIAÇÃO EM FLORIANÓPOLIS

Os documentos, tanto os de âmbito nacional como os municipais, indicam a necessidade de que todos os segmentos sociais devem participar dessa reforma educacional que se iniciou nos anos de 1990.

Em relação à RME de Florianópolis, o que consta nos *slides* produzidos para a Reunião de Assessores da SME (FLORIANÓPOLIS, 2010) é, também, que todos devem participar do funcionamento da educação pública, mas cada qual com responsabilidades que se encontram definidas em alguns documentos, como o PAR de Florianópolis. No PAR, O Estado aparece como um dos responsáveis pelo financiamento das escolas públicas, mas também são citados como responsáveis pela educação pública as APPs, os colegiados de classe e a comunidade de cada unidade escolar, além das parcerias do tipo público-privadas. A qualidade da educação será atingida, segundo documentos apresentados nesse material de formação de gestores, com a participação da comunidade e entidades privadas nos resultados das provas como metas a serem alcançadas e com o monitoramento por

parte de todos para que o trabalho seja realizado de acordo com as diretrizes. Essas estratégias expressam a compreensão neoliberal do Estado mínimo no fomento e máximo na regulação, como Estado avaliador, o que é corroborado no seguinte texto:

[...] o Ministério da Educação pretende mostrar à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola e realizar uma grande prestação de contas. Se as iniciativas do MEC não chegarem à sala de aula para beneficiar a criança, não se conseguirá atingir a qualidade que se deseja para a educação brasileira (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 3).

Em Florianópolis, a política de avaliação adotada pela RME tem na parceria público-privada sua principal organizadora, sendo tal tarefa exercida desde 2010 pelo Instituto UniBrasil, por meio do Sistema Educacional UniBrasil (SEU), que teve sua nomenclatura alterada para Sistema Educacional Família e Escola (SEFE). Esse sistema privado de ensino foi implantado na RME de Florianópolis, que passou a utilizar, em algumas unidades escolares, as apostilas elaboradas pelo instituto⁵⁹.

Os alunos das escolas participantes passaram a receber, gratuitamente, o material didático produzido pelo Instituto UniBrasil, responsável pelo sistema. Os professores dessas escolas também passaram a ter formação específica, ministrada com uma equipe desse instituto e vinculada aos conteúdos dos novos materiais. Segundo a SME, o objetivo da implantação desse sistema é unificar o ensino na rede (OLIVEIRA, 2011, p. 65).

Oliveira (2011) informa que, com a adoção desse sistema, as formações oferecidas aos professores que atuam nas escolas e que aderiram ao SEU são diferentes daquelas oferecidas aos professores que não aderiram — estes recebem uma formação com enfoque sobre as

⁵⁹ Aldani Sionei de Andrade Frutuoso, mestranda da UFSC e integrante do GEPETO, está desenvolvendo sua pesquisa especificamente sobre o sistema de apostilamento implementado na RME de Florianópolis pelo SEU. Segundo Oliveira (2011), 13 escolas da rede municipal de ensino adotaram o sistema apostilado em 2010.

avaliações externas, os descritores e os diagnósticos, como afirmou a articuladora da SME em matéria publicada pela secretaria:

Conforme a Gerente de Articulação Pedagógica do Ensino Fundamental Rosane Immig⁶⁰, os resultados da Provinha Brasil e da Prova Floripa serão disponibilizados para todas as equipes das unidades educativas da rede de ensino, no início do ano letivo de 2010. Cada escola poderá acessar seus dados referentes às provas, turmas e estudantes, por questões, por habilidades avaliadas, dentre outros indicativos e comparativos. Desta forma, as unidades educativas terão condições de discutir os dados para traçar, redefinir e planejar ações e estratégias com o propósito de que todas as crianças e adolescentes possam desenvolver as habilidades requeridas. Ainda segundo Rosane Immig, esses resultados serão discutidos igualmente nos grupos de formação continuada, considerando as implicâncias deste processo no planejamento do professor e na sua prática cotidiana. Da mesma maneira, a equipe de assessores pedagógicos da Diretoria de Ensino Fundamental estará intervindo, junto com os gestores e equipes pedagógicas das unidades educativas, onde os diagnósticos apontem por demandas específicas (FLORIANÓPOLIS, 2009c).

Apesar de o SEU, aparentemente, não ser voltado para a avaliação, ele foi proposto para escolas com baixo rendimento e é apontado como estratégia para melhorar a qualidade do ensino da rede. Especificamente em relação à avaliação em larga escala, a SME estabeleceu, em 2010, parceria com a Meritt Informação Educacional, empresa de informação que propôs um trabalho com os dados sobre avaliação da rede.

Até 2010 a Secretaria avaliou e acompanhou os indicadores de resultado da SME junto com o Departamento de Planejamento (DEPLAN), que trabalha com os dados escolares e as estatísticas dos quais “são extraídos os principais indicadores de qualidade e resultado, para definição das políticas públicas” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 10).

⁶⁰ Atualmente é gerente de Articulação de Pessoal da SME.

Com o estabelecimento de parceria com a Meritt, esse trabalho foi transferido do DEPLAN para esta empresa.

A Meritt iniciou atividades em 2010 com a elaboração de um *software* para trabalhar com dados da avaliação da educação. Em entrevista concedida ao jornalista Gladinston Silvestrini, da revista Exame (2013), o criador da empresa afirmou que “sem ter indicadores confiáveis sobre o aproveitamento dos alunos, não há como agir para melhorar a qualidade do ensino”. A Meritt trabalha com a RME de Florianópolis desde a data de sua criação e presta serviços a órgãos públicos e privados, focando seu trabalho nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente, são oito instituições ligadas à Meritt, entre elas as prefeituras de Florianópolis e Cuiabá, colégios particulares e a Fundação Lemann⁶¹. A empresa mantém mais dois *sites* de acesso público na internet: o Portal IDEB, que sistematiza as informações públicas das escolas brasileiras, e o QEdu⁶², portal que foi desenvolvido em parceria com a Fundação Lemann para apresentar dados da Prova Brasil e do Censo Escolar⁶³. “O acesso a esses *sites* é gratuito — o projeto em parte é financiado pela

⁶¹ Segundo consta no *site* da Fundação Lemann, ela “é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann. Contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2013a). Jorge Paulo Lemann é sócio fundador do movimento Todos Pela Educação (TPE).

⁶² O portal QEdu dá “visibilidade para informações educacionais organizadas por estado, municípios e escolas. No QEdu é possível acessar e cruzar informações sobre a qualidade do aprendizado (em matemática e em português), mas também sobre formação dos professores, incentivo dos pais ao estudo, infraestrutura, relação das escolas com a comunidade do seu entorno e com indicadores socioeconômicos”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2013b).

⁶³ “Os dados do Educacenso, por exemplo, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), servem como base de cálculo para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo um dos instrumentos utilizados para acompanhar o cumprimento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do município e do estado. Os dados são essenciais para a execução de programas na área da educação, incluindo a definição de critérios para transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)” (TERRA, 2009).

Fundação Lemann, entidade criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann e dedicada a iniciativas na área de educação” (SILVESTRINI, 2013). Além desses *links*, a Meritt oferece simulados para as avaliações. No *site* da empresa estão disponíveis informações sobre como ela pode fazer parte do processo das redes de ensino, como faz em Florianópolis:

Ao organizar, disponibilizar e permitir a manipulação dos **Dados** de cada aluno, turma ou escola, produzimos **Informações** que, contextualizadas e compartilhadas, geram **Conhecimento** para que governos, instituições, educadores, pais e alunos possam planejar, monitorar e agir com mais **Inteligência** para melhorar o processo de ensino e o aprendizado dos alunos (MERITT, 2013a, grifos no original).

A empresa trabalha com os dois componentes do IDEB: fluxo (progressão ao longo dos anos) e aquilo que considera como desenvolvimento dos alunos (considerado como aprendizado) e anuncia que o trabalho que realiza “contribui para melhorar a forma com que as pessoas atuam na Educação” (MERITT, 2013a). Na apresentação realizada para a SME sobre como vem tratando os dados das avaliações, a Meritt (2013b) apontou sua capacidade de responder a perguntas como:

- Quantos alunos estão em cada nível de alfabetização na rede e em cada escola?
- Em que escola e turma está cada um dos alunos que não estão no nível esperado?
- Quais as turmas que possuem as melhores práticas pedagógicas?
- Quais as turmas que necessitam de maior atenção?
- Quais as habilidades trabalhar para melhorar o nível de alfabetização?
- Quais as questões com maiores e menores índices de acerto?

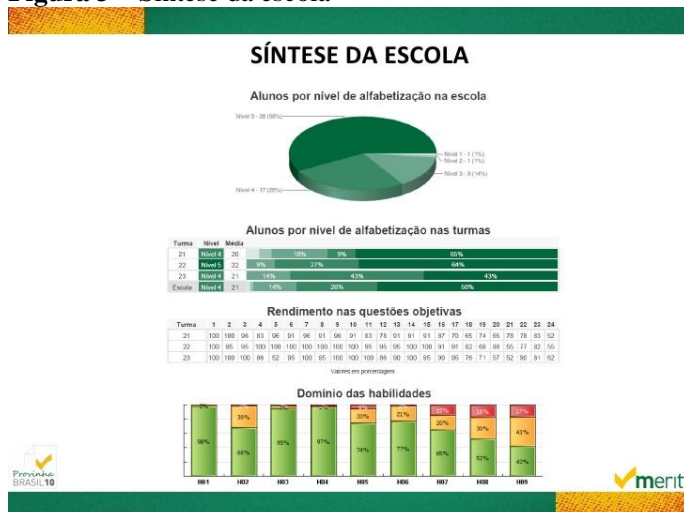
É por intermédio da ficha de correção das provas que a empresa analisa as escolas, as turmas e os alunos por nível de alfabetização, sendo este dividido em cinco níveis: Nível 1 – até 04 acertos, Nível 2 – de 05 a 09 acertos, Nível 3 – de 10 a 15 acertos, Nível 4 – de 16 a 18 acertos, Nível 5 – de 19 a 20 acertos (MERITT, 2013a).

São disponibilizados no *site* os dados do IDEB para consulta, porém, as “escolas privadas não possuem Ideb, pois a avaliação é amostral” (MERITT, 2013a). Segundo a empresa, a disponibilidade dos dados se dá na perspectiva de que o usuário entenda como o dado foi gerado e que visualize informações que lhes permitam realizar sua própria análise, como o nível de alfabetização.

Com a apresentação no *site* do que vinha trabalhando, a empresa, após firmar parceria com RME de Florianópolis, assumiu o monitoramento dos dados da Prova Floripa para comparar o índice municipal com o índice nacional. Os usuários, gestores, professores e pais podem ver o desempenho de cada escola na prova do município e nas demais avaliações em larga escala. No *site* são apresentados gráficos animados, apontando uma posição destacada em colorido, relacionada aos componentes de fluxo e aprendizado. A distribuição do conjunto indica quão homogênea está a rede e o movimento que é feito na animação captura a tendência para os próximos anos. “Com a classificação criada pela Meritt é possível sumarizar três indicadores e obter respostas imediatas sobre o que fazer em cada escola” (MERITT, 2013a).

Está disponível para a comunidade escolar o rendimento alcançado pelas escolas da rede, o rendimento por turma e por questão, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Síntese da escola



Fonte: Meritt (2013b)

A Meritt apresenta os dados da Prova Brasil, Provinha Brasil e relaciona essas avaliações com os dados da Prova Floripa para identificar aproximações entre a rede municipal e a média nacional dos alunos e escolas. Além de essas informações serem disponibilizadas pela empresa, o governo federal garante a impressão e o envio do instrumento e do material de apoio (apostilas com provas anteriores e orientações) para a Provinha Brasil de todas as escolas do país. A rede municipal se responsabiliza pelo material da Prova Floripa.

Em relação à elaboração da Prova Floripa, tem ocorrido mudanças sistemáticas ao longo do período de sua aplicação. A primeira versão (2007) foi elaborada por pessoas da própria SME. Em 2011, uma pessoa da Secretaria elaborou e, em várias questões do caderno (Anexo A) apareciam como fontes o sistema Google, o que gerou crítica de muitos professores. Em 2012 a Secretaria organizou as provas a partir de um banco de questões elaboradas pelos professores da rede que se encontravam nos dias de formação e discutiam a matriz curricular⁶⁴.

A Meritt não cria os instrumentos de avaliação e nem faz a aplicação das provas, mas auxilia na geração de gabaritos e materiais de apoio. A empresa também está trabalhando com pesquisa sobre a Provinha Brasil e a Plataforma Meritt⁶⁵.

Os indicadores de qualidade apresentados pela empresa encontram-se na plataforma Meritt, no *link*⁶⁶ busca por indicadores, onde aparecem Prova Brasil, SAEB e ENEM. Ao lado de cada uma dessas avaliações está colocado o desempenho médio atingido. Esses desempenhos são, para a Meritt, o desafio da melhoria na qualidade da educação, que está na informação mensurada, registrada e detalhada.

Observamos que a qualidade apontada pela empresa prioriza a suposta mensuração da aprendizagem dos alunos sem a presença do professor que participou do processo desse educando. Esse professor avalia cada vez menos e “ensina” cada vez mais, dependendo do que os resultados apontarem, pois, dependendo do índice os profissionais serão mais exigidos para melhor prepararem os alunos para as avaliações

⁶⁴ A matriz curricular da rede se encontra, até o momento, em elaboração. Muitas escolas utilizam-se dos PCN como diretriz curricular. Esta informação é de nosso conhecimento por atuarmos na Rede Municipal de Florianópolis.

⁶⁵ A empresa encaminha para o correio eletrônico dos professores, especialistas e gestores mensagens convidando esses profissionais a fazerem parte da pesquisa por ela desenvolvida. Esta informação também é de nosso conhecimento por atuarmos na RME.

⁶⁶ <http://meritt.com.br/qedu>

externas, como a Prova Floripa. Identificando tal situação, o professor deve notar como está sua escola e compará-la com outras a partir dos dados disponibilizados no *site* e organizados por essa empresa. Os resultados das avaliações são divulgados pela Meritt e pela Secretaria de Educação do município, conforme o modelo correspondente à Figura 4.

Figura 4 – Modelo de apresentação de resultados do rendimento escolar na Prova Floripa

Prova Floripa - 2012 - Edição única |Provinha Brasil |

Escola: XXXXXXXXXXXX Turma: 76

Aluno: turma

Feedback

PDF

Turmas

Escola: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx (EMEB) → 70

[Rendimento nas disciplinas](#)

[Rendimento nos itens](#)

[Análise da prova](#)

[Participação](#)

Rendimento da turma nas disciplinas

Rendimento na escola (gráfico de barra é apresentado neste espaço)

49% 50% 35% 43% 64% 50% 41% 56% 48%

Prova/Português/Matemática/História/Ed.Física/Geografia/Inglês/Ciências/Art.Plásticas

Rendimento Médio

Faixas de rendimento (gráfico de barra é apresentado neste espaço)

Prova/Português/Mat./História/Ed. Física/Geo./Inglês/Ciências/Artes Plásticas

Alunos

[Rendimento nas disciplinas](#)

[Rendimento nos itens](#)

Rendimento nas disciplinas disponíveis:
Neste relatório é possível identificar a média de rendimentos da turma e da escola em cada disciplina, e verificar a quantidade de alunos em cada uma das faixas de rendimento.

Recursos on-line:

- Colocando-se a seta do mouse sobre as colunas é apresentado o total de alunos que tiveram os resultados utilizados.
- colocando-se o a seta do mouse sobre os pedacos da barra (tons de laranja) é possível identificar a o número e porcentagem de alunos correspondente.

	0 À 25%	26 À 50%	51 À 75%	76 À 100%
Prova	4% (1)	41% (12)	52% (15)	3% (1)
Português	0% (0)	31% (9)	41% (12)	28% (8)
Matemática	45% (12)	33% (9)	11% (3)	11% (3)
História	32% (9)	29% (8)	21% (6)	18% (5)
Ed. Física	0% (0)	28% (7)	8% (2)	64% (16)
Geografia	23% (6)	15% (4)	27% (7)	35% (9)
Inglês	30% (8)	30% (8)	33% (9)	7% (2)
Ciências	18% (5)	18% (5)	32% (9)	32% (9)
Artes Plásticas	15% (4)	35% (9)	19% (5)	31% (8)

% de alunos (número absoluto de alunos)

Fonte: Meritt (2013a).

Essa exposição de dados feita para os responsáveis pelos alunos e para os profissionais da escola é chamada pela empresa Meritt e pela SME de “transparência” no que se refere ao ensino em cada escola. Essas pessoas recebem uma senha para obter informações sobre quem acessou o *site*, o número de acessos e quando foi feita a consulta, conforme mostra a Figura 5.

Figura 5 – Cadastro de usuários e acessos

NOME DA ESCOLA XXXXXXXXX (EBMMC) → Usuários → Usuários cadastrados e acessos nos últimos 6 meses (até 29/03/2013)					
(neste espaço há gráficos mostrando em porcentagem quantos profissionais da escola acessaram a página)					
Cadastrar novos usuários					
Perfil de escola 4 dentre esses 3 acessaram				Perfil de turma 1 dentre esses 0 acessaram	
NOME ¹	E-MAIL	PERFIL	TURMA	ÚLTIMO	NOS ÚLTIMOS 6 MESES
Ju	brju@gmail.com	Rede		há 1 mês e 26 dias	Sim, acessou!
Samanta Mendes	samil@hotmail.com	Escola		há 3 dias e 6 horas	Sim, acessou!
Carmem Sueli Silva Santos	roangili@yahoo.com.br	Escola		há 2 dias e 5 horas	Sim, acessou!
Lidi	ljdt@yahoo.com.br	Escola		há 6 dias	Sim, acessou!
Samanta Milanez	bimil@bol.com.br	Escola, Turma	50, 51, 52		Não

Fonte: Meritt (2013a)

Ao gerar esses dados referentes ao número de acessos e quem os fez, o “sistema” criado possibilita o controle sobre as escolas e pessoas que acessam o *site*⁶⁷. Também percebemos, como consequência de tal disponibilidade de dados, a maneira como está organizada a política da meritocracia⁶⁸. Evidencia-se a intencionalidade da política quando se expõe no *site* as escolas com índices e cores sinalizando sua “competência” em ensinar, além do nome dos professores e os acertos dos alunos, identificados, também, na prova da sua disciplina. Aparece o

⁶⁷ Nossa experiência profissional nos permite afirmar que esse controle tem servido de base para requisitar dos profissionais da educação que acessem esses dados. Tal fato tem sido vivenciado notadamente nas formações oferecidas pela RME e principalmente pelos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁶⁸ Márcia Luzia dos Santos trabalha com a meritocracia na sua dissertação, *Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professor* (2013).

nome das escolas municipais pintado com uma cor; a legenda apresenta 10 cores, de vermelho, passando para o laranja, amarelo, até chegar ao verde. Cada cor indica a porcentagem de aprendizado, apresentando o pior estágio, o mediano e o excelente, conforme os resultados apontados: o vermelho indica de “0% a 10% de alunos com aprendizado adequado. Muitos alunos ainda não aprenderam as habilidades esperadas para a sua série”. A cor amarela indica “entre 50% a 60% de alunos com aprendizado adequado. Mais da metade dos alunos desenvolveram as habilidades esperadas. Próximo da meta de 2022”. A cor verde indica “entre 90% a 100% de alunos com aprendizado adequado. Excelência. Garantiu um aprendizado com equidade para todos os estudantes” (MERITT, 2013a).

É com esse tipo de procedimento que o Estado, na análise de Souza e Oliveira (2003, p. 879),

passa a adotar, na gestão da educação pública [...], um *ethos* competitivo decalcado no que tem se designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

No caso da Meritt, que utiliza os dados públicos e vende seus serviços, indicando colaborar com o que denomina qualidade educacional, é apresentada essa lógica, que se expressa nos comentários de Raph Alves, diretor do Núcleo da Escola de Formação da rede estadual de ensino de Goiás, que declara usar os dados disponíveis no QEdu para acompanhar se cada escola está atingindo as metas estabelecidas.

As informações do portal estão ajudando a Secretaria da Educação a implantar uma política de meritocracia entre os profissionais da educação no município [...] Identificamos quais são as melhores escolas, que ganham recursos para investir em novos projetos, e aquelas em que há problemas de aprendizagem, para que possamos encontrar uma solução (ALVES apud SILVESTRINI, 2013).

É com essa lógica que vem implantando-se, no município de Florianópolis, o ranqueamento entre as escolas, associado à meritocracia, com investimentos mais pontuais de acordo com merecimentos de produtividade das escolas e professores. Na plataforma da Meritt, o QEdu tem uma ferramenta para visualização das médias das escolas da rede⁶⁹, que possibilita a “comparação do aprendizado entre todas as escolas de Florianópolis de uma só vez” (MERITT, 2013a).

Essa proposição de avaliação em larga escala, organizada e aplicada na RME de Florianópolis, explicita a centralidade da meritocracia, da concorrência e do esforço pessoal, remetendo-nos às considerações de Frigotto (2001) a respeito do mérito na ótica capitalista:

[...] se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir. Dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito. O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite (FRIGOTTO, 2001, p. 61).

Nesse sistema de avaliação, as condições objetivas dos alunos e dos profissionais da educação, a formação e a condição do trabalho docente e a organização da escola são alguns elementos secundarizados em benefício do mérito individual. Em suma, podemos afirmar que a lógica da iniciativa privada fecunda a avaliação em larga escala do município de Florianópolis.

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/226687-eb-batista-pereira/explorar>>

3.3 MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO E A FORMAÇÃO DE CONSENSO

No município de Florianópolis, em 2008, quando da primeira proposta de implementação de avaliação da rede municipal de ensino, houve resistência por parte do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM). Com mobilização contrária às avaliações em larga escala, este sindicato declarava que não ocorreu discussão sobre o tema antes da aplicação das provas, que a proposta de avaliação veio de cima para baixo e que os objetivos com tais avaliações não estavam claros para a comunidade educacional. Segundo boletim do SINTRASEM lançado naquele ano,

se faz necessária uma certa astúcia para perceber o que está por trás deste processo, pois a PMF até promoveu alguns encontros para dar ao processo um caráter democrático, porém o tempo destinado às discussões foi extremamente escasso, inviabilizando a ampla participação da comunidade educativa. Trata-se tão somente ao atendimento a uma das exigências do acordo assinado entre a Secretaria da Educação e o MEC, via PDE. Temos que estar atentos às formas de avaliação as quais nos sujeitamos, com a finalidade de alcançar os índices exigidos pelo governo, sob pena de não receber determinadas verbas. [...] É a educação sendo transformada num *ranking*, onde quem atinge o maior índice recebe mais verbas. As pessoas não estão ligando uma coisa à outra, não se trata apenas de não participar da avaliação institucional. As tais provinhas têm o mesmo objetivo: são artifícios para provar que a educação pública é de má qualidade, que o professor é incompetente, tirando a responsabilidade do governo em investir mais recursos, abrindo espaço para a privatização (SINTRASEM, 2008).

Em 2007, antes mesmo da posição expressa nesse boletim, uma escola da Rede Municipal de Ensino se posicionou contra a avaliação, encaminhando um ofício à Secretaria de Educação (Anexo B), no qual questionou a finalidade da Prova Floripa e a falta de debate com professores, alunos e comunidade. O texto da correspondência enfatiza

que, num contexto de políticas dirigidas pelo Banco Mundial, de agenda global, a prova “pode desencadear o fortalecimento de mecanismos discriminatórios/classificatórios das escolas e a promoção do ranqueamento. Esse processo estimula a escola e o aluno por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar”.

A escola mostrou preocupação com a concepção de avaliação que vai se desencadeando, com a competição estimulada, o tipo de conteúdo e de currículo que vai sendo exigido por meio das provas, e questiona o que deixa de ser avaliado e que tem relevância no processo de ensino e aprendizagem, como infraestrutura e valorização profissional. Além disso, aponta a necessidade de se respeitar a autonomia de cada escola, o PPP, a concepção do que é avaliação, visto que nessa escola a avaliação “não possui caráter classificatório, de controle, de comparação, e punição”. No ano seguinte o SINTRASEM prosseguiu questionando e buscando influenciar mais escolas na reflexão sobre avaliação:

Por isso, prestem muita atenção, pensem antes de cair nesta armadilha. Neguem-se a aplicar as provas, que, além de não solucionarem os problemas concernentes à educação, criam a competição entre as unidades educativas, para disputar os poucos recursos existentes (temos um número excessivo de alunos em sala de aula, equipamentos inadequados, espaço físico inadequado, falta de segurança e material didático de péssima qualidade). Mesmo as escolas que hoje estão nas primeiras colocações, poderão estar numa colocação inferior em outro momento, pois as condições materiais não serão melhoradas (SINTRASEM, 2008).

Depois desse boletim, não encontramos mais registros desse sindicato ou de escolas em relação à avaliação até 2013⁷⁰. Porém, assim como o sindicato e algumas escolas fizeram suas investidas no sentido da reflexão sobre a avaliação proposta, a SME também mobilizou seus mecanismos no sentido de consolidar seus encaminhamentos. Podemos

⁷⁰ O SINTRASEM tem discutido, neste ano de 2013, com sua base e revisado a Resolução 02 de 2011 que trata da Avaliação na RME para discutir com o executivo alterações. O texto está disponível no site do sindicato.

observar esse movimento no Boletim nº 97, elaborado pela SME e enviado para as escolas, no qual são apresentadas algumas metas da Secretaria:

9. Aferir a qualidade do processo ensino aprendizagem, mediante avaliação interna e externa: Prova Floripa, Provinha Brasil e Prova Brasil. 10. Criar modelo participativo de avaliação na Rede Municipal de Ensino, através da Avaliação Institucional visando contemplar os princípios de qualidade pedagógica e equidade social (FLORIANÓPOLIS, 2009d).

Apesar das manifestações contrárias às avaliações externas, observamos que os mecanismos utilizados pela SME foram mais eficazes na formação de consenso. De maneira assistemática, temos notícia de que algumas escolas estão propondo suas próprias Provinhas para comparar e preparar seus alunos e professores para a avaliação municipal (Prova Floripa). Há uma rede de estratégias políticas e interesses econômicos para que a política seja implantada mesmo com as resistências. Percebemos também que outras políticas estão entrelaçadas à de avaliação em larga escala e, além de trazerem verbas diretamente para as escolas, acabam por criar um consenso em torno delas. Isso dificulta as possibilidades de resistência ou uma maior articulação daqueles que apresentam oposição a essas políticas.

A criação de consenso em relação às políticas educacionais também tem passado pelas atribuições por elas conferidas aos professores e gestores.

A gestão por resultados pressupõe um forte sistema de avaliação [...] Os reformadores alegam que quanto mais normatizada, informatizada, computadorizada, despersonalizada for a avaliação, mais adequada, posto que se tornaria mais refratária à subjetividade do avaliador. Contudo, a ênfase hipertrofiada nos instrumentos e mecanismos de avaliação tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais que retiram boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para registro de informações, preenchimento e envio de relatórios às instâncias superiores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135).

Nesse sentido, o papel do diretor, que passa a ser chamado de gestor, também sofre mudanças. Esse sujeito assume funções diversas, como administrar verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁷¹; pensar em como gastar outros recursos financeiros dentro das condições estabelecidas pelos órgãos superiores, verbas também atreladas à política de avaliação, como o Programa Mais Educação; além de arrumar maçanetas; atender funcionários que vêm à escola para arrumar a internet, a fossa, o banheiro. Assim, fica cada vez com menos tempo para as discussões pedagógicas da escola, os planejamentos, avaliações e, principalmente, para as reflexões sobre as políticas educacionais que vão chegando para as escolas. Essa hipertrofia pode ser observada também em algumas produções acadêmicas que indicam a necessidade de os profissionais adquirirem competências para fazer análise da Provinha Brasil e/ou para utilizarem bem esse instrumento para aperfeiçoar sua prática pedagógica (LOPES, 2009, 2010; TEIXEIRA, 2010; SANTOS, J. A., 2010; NAZÁRIO, 2010; MAIA, 2010)⁷².

⁷¹ É um dos programas do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). “Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica”. Disponível em: www.fnde.gov.br/. Acesso em: abril de 2013.

⁷² Outros autores do balanço de produção sugerem a análise de microdados para cursos preparatórios para professores e sua utilização pelos sistemas de informação e de avaliação para o incremento da prática pedagógica (NOBRE, 2009; LIMA, 2007). Souza (2007) recomenda a preparação para exames nacionais, tanto de alunos como de professores, enquanto Biasi (2009) e Martins (2010) indicam a responsabilização de professores e coordenadores. Outros autores recomendam que o professor esteja atento à política de avaliação para melhorar o desempenho dos alunos, como faz Finhana (2009) em seu trabalho *Políticas públicas de avaliação do ensino básico e educação matemática* no Brasil, no qual apresenta o desempenho no ensino da disciplina — mesmo tema explorado por Moraes (2010) em *Avaliação em matemática na educação básica do estado de São Paulo*. Fuza (2010) aborda o conceito de leitura da Prova Brasil, enfatizando a leitura como habilidade para a prova, e

Shiroma e Evangelista (2011, p. 135) ressaltam que, para a política educacional atual, é preciso monitorar todos os sujeitos “deste imenso contingente de funcionários públicos” que são os(as) professores(as), profissionais da educação que mantêm “encontro diário com uma população que precisa ser adequadamente formada e disciplinada, tanto pelo papel que parte dela desempenhará no mercado de trabalho, quanto pela necessidade de conformação dos que ficarão à margem ou dele farão parte de maneira precária”.

Nesse sentido, os testes ocupam tempo e esforço, inclusive econômico do próprio MEC, pois recursos investidos no sistema avaliativo deixam de ser colocados no processo educacional, diretamente nas escolas, transformando-se em instrumento de monitoramento (controle) desses sujeitos na escola.

Sobre as políticas públicas, particularmente as de caráter social, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 9) acentuam que elas são

mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar “governança”.

Podemos afirmar que a implementação da política de avaliação, assim como as demais políticas para o setor, não é algo pacífico e aceito sem resistências. Na luta pelo consenso é capturado o movimento da classe trabalhadora que é composta pela educação da rede de ensino e que reivindica formação e debate.

A SME atendeu às reivindicações e, além das formações continuadas, promove o Congresso de Educação Básica (COEB) desde 2011. Contudo, veremos a contradição, a diferença de olhares e resistências sobre a política — outra forma de disputa também na formação. Sobre o COEB, a SME o apresenta como promotor de qualidade da educação municipal:

Florianópolis se transforma na Capital da Educação. A cidade está organizada para realização do COEB, com palestras, apresentação de trabalhos, workshops e conferências. A partir desta segunda-feira, Florianópolis será a Capital da Educação, quando cerca de três mil profissionais da área estarão reunidos no “Congresso de Educação Básica: aprendizagem em contexto” (COEB). Promovido pela Secretaria Municipal de Educação, o evento reúne representantes de diversas regiões do Estado, no Centro de Convenções Centrosul. Durante três dias, haverá palestras, apresentação de trabalhos, *workshops* e conferências. Com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, órgão ligado ao Ministério da Educação, o Congresso começou a ser realizado na segunda-feira (07) e termina na quarta-feira (09). O Coeb tem como finalidade ampliar a abrangência da reflexão e do envolvimento dos processos educativos visando à qualificação da prática pedagógica no cotidiano escolar e à integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica. Pretende também promover o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação no intuito de refletir e consolidar diferentes temáticas relacionadas às diretrizes da Educação Básica Nacional (FLORIANÓPOLIS, 2011c).

No primeiro COEB, realizado em 2011 e que teve como tema “Aprendizagem em contexto”, não havia um eixo temático para apresentação de trabalhos relacionados à avaliação, mas foram realizadas duas conferências que trataram da temática: “Avaliação: desmistificando alguns conceitos” e “Planejamento e avaliação”, coordenadas por João Luiz Gasparin⁷³ (2011a, 2011b). Em ambas, a discussão esteve voltada para a avaliação como instrumento do professor.

Nos COEBs com os temas “Aprendizagem e currículo” (2012) e “Qualidade na aprendizagem” (2013), não houve referência explícita à avaliação, mas de maneira indireta a temática foi tratada. Especificamente no COEB de 2013 houve duas conferências e uma

⁷³ Professor doutor do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná.

palestra que trataram dessa temática, tendo como foco central a qualidade, quais sejam: “Qualidade na educação: uma nova abordagem”, com Moacir Gadotti⁷⁴, “A prática educativa e a ação docente: desafios para a qualidade”, com Bernadete Angelina Gatti⁷⁵, e “A docência e suas dimensões no plano do conhecimento e da formação humana”, com Gaudêncio Frigotto⁷⁶. Alguns conferencistas se basearam fundamentalmente em materiais da UNESCO e do MEC, fazendo apologia à política de avaliação. Outros se posicionaram contrários às avaliações externas, tendo como principal argumento o fato de as provas serem aplicadas por outros que não o professor, sujeito até então detentor de uma importante ferramenta do processo de ensino e aprendizagem.

Gaudêncio Frigotto, naquela oportunidade, expressou claramente a relação entre avaliação em larga escala e o polêmico conceito de qualidade. Gadotti (2013) tratou da qualidade na educação, tendo como referência organismos internacionais:

⁷⁴ Graduado em Pedagogia (1967) e Filosofia (1971) e mestre em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973). Fez doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra (1977). É doutor honoris causa pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo e Diretor Geral do Instituto Paulo Freire. Fez parte dos Comitês do CNPq, CAPES e FAPERJ e é consultor *ad hoc* destas instituições de fomento à pesquisa.

⁷⁵ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Psicologia - Université de Paris VII - Université Denis Diderot, com Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e exerceu o cargo de Superintendente de Educação e Pesquisa na Fundação Carlos Chagas, tendo sido Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Atualmente, atua como Pesquisadora Colaboradora na Fundação Carlos Chagas, como Coordenadora da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e do Comitê Editorial da Revista Estudos em Avaliação Educacional.

⁷⁶ Possui graduação em filosofia e pedagogia. Doutor em Ciências Humanas (Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor titular aposentado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor adjunto no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é membro do Comitê Acadêmico do Instituto de Pensamiento y Cultura de America Latina (IPECAL) com sede na cidade do México. Membro do Comitê Científico de duas revistas internacionais e oito nacionais.

O que é qualidade? – Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da quantidade. [...] O que é educação e qualidade? Para a Unesco, “a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (Unesco, 2001:1). O Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (MEC, 2009) refere-se à qualidade da educação no Eixo II, associando este tema ao da gestão democrática e da avaliação. Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo. O documento do MEC aponta um “conjunto de variáveis” que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como a “organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos e gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização [...]”. Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações [...]. É fundamental, portanto, não perder de vista que **qualidade é um conceito histórico**, que se

altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (MEC, 2009, p. 30). (GADOTTI, 2013, p. 2-3, grifos no original).

O autor relacionou qualidade com questão econômica, necessidade histórica e democracia, participação da comunidade escolar na formação dos sujeitos “para participarem plenamente da vida comunitária” (GADOTTI, 2013). Tanto Gadotti (2013) como Gatti (2013) não apresentaram, em suas análises, críticas referentes à avaliação em larga escala. Gatti (2013, p. 1-2) destacou aspectos relativos à formação dos professores:

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho, aparece, atualmente, como uma questão importante na sociedade em razão das demandas e pressões de variados grupos sociais, dados os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo. Nesse cenário, o trabalho dos professores nas escolas adquire relevo e coloca novas exigências formativas. As práticas educativas saem da trivialidade com que em geral vêm sendo consideradas e se tornam foco essencial para a qualidade da educação escolar tendo em vista os novos contornos dos desafios de propiciar aprendizagens significativas às crianças e jovens em suas formas de desenvolvimento no mundo de hoje. [...] Pesquisas recentes mostram também a necessidade de se repensar as formações continuadas. Restando em aberto a questão do porque mudanças profundas não ocorrem em ambas⁷⁷ as situações no Brasil. Neste sentido tem-se falado muito em crise formativa e na necessidade de mudanças radicais.

Essas novas exigências formativas, as tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala também são abordadas nos estudos de Cabral (2010) e Costa (2009). Já a relação

⁷⁷ Destaque da autora, que se refere à estrutura institucional e à formulação de seus conteúdos curriculares das gestões educacionais e universidades.

entre qualidade e as disputas pela hegemonia foi explorada por Frigotto (2013) durante o COEB:

Se há um tema onde o aparente consenso é falso é sobre a qualidade da educação básica. Esse aparente consenso se dá na defesa de uma educação de qualidade, mas o que define esta qualidade expressa um dissenso. Educadores, empresários, políticos, bancos, igrejas e imprensa e os intelectuais que os representam explicitam diferentes concepções de qualidade da educação, bem como as bases materiais objetivas que a constituem. Tratar-se, pois de uma categoria polissêmica cujo sentido é atravessado pelos conflitos e interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais. Num plano mais geral duas concepções básicas de qualidade da educação se confrontam historicamente no Brasil: uma concepção dominante e unidimensional de qualidade ligada a interesse privados, predominantemente de caráter mercantil, mesmo quando se trata de instituições ligadas a diferentes religiões. Uma segunda, concepção minoritária que vincula a qualidade ao direito social e subjetivo de cada criança e jovem ou adulto a educação pública, laica, gratuita, universal e unitária (FRIGOTTO, 2013, p. 1-2).

Nesse congresso e nos anais do evento ficou evidente quem são considerados os responsáveis pelo “fracasso escolar”, os profissionais da educação, professores, especialistas e diretores; e também o valor que se dá à Avaliação em Larga Escala, o resultado numérico que é maior do que o processo pedagógico realizado em sala.

Neste subitem tentamos mostrar que a política de avaliação em larga escala é objeto de disputa dentro e fora da rede de ensino de Florianópolis. Tentamos explicitar que a política pública de avaliação está permeada por lutas, pressões e conflitos. Em síntese, não podemos considerar que a avaliação em larga escala é uma política que está posta e que sobre ela não há mais possibilidade de luta contra hegemônica. Ao contrário, buscamos indicar que se ainda há necessidade de a política reafirmar a avaliação em larga escala como instrumento de “qualidade” é porque esta ainda não está consolidada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos esta investigação para perceber e compreender como a avaliação em larga escala se constituiu e é proposta na RME de Florianópolis/SC, quais seus condicionantes e principais conceitos. Observamos que nessa rede a avaliação em larga escala vem se constituindo com força. A Prova Brasil, Provinha Brasil e uma prova própria do município (a Prova Floripa), de comparação e preparação para as provas de maior escala, são aplicadas em todas as escolas dessa RME. Essa prova da rede tem levado algumas escolas a elaborarem sua própria prova e induzido professores, especialistas e diretores das escolas a participarem de formações sobre a aplicação e o controle para o alcance do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por outro lado, há resistências na RME por parte dos profissionais, professores e outros, concernentes à avaliação em larga escala que foram mais intensas no início, quando da implementação das avaliações, principalmente em 2008. Contudo, a política de avaliação externa à escola vem entrelaçada a outras políticas educacionais que, muitas vezes, retiram a discussão sobre ela de cena, uma vez que outras assumem caráter mais emergencial. Ainda hoje há estudos e mobilizações entre os profissionais contra essa forma de avaliação, dentro do Conselho Deliberativo do SINTRASEM, grupos de estudo de professores nas reuniões pedagógicas e via internet.

Os resultados dessas avaliações são apresentados, por algumas escolas, aos pais e, como tais dados servem de base para a construção do IDEB, este também é exibido à comunidade acadêmica como elemento que indica a qualidade das unidades de ensino. O ranqueamento é feito principalmente por intermédio da mídia (*site* da empresa que organiza a avaliação, a Meritt, e da própria Secretaria de Educação). Algumas escolas fazem propaganda do seu índice, mostrando aproximação com o pensamento hegemônico e desconsiderando as lutas que “teimam” em relacionar essa política à meritocracia.

Para criação de consenso, utiliza-se como estratégia a sedução dos sujeitos que compõem a escola no que se refere à utilização de conceitos que são caros à classe trabalhadora, mas que assumem novos significados nessa política (democracia, autonomia, justiça social, qualidade educacional, competências, habilidades). Buscamos explicitar, no decorrer desta dissertação, que esses conceitos são utilizados nos documentos analisados e pela política de Avaliação em Larga Escala para a manutenção do capitalismo. Exemplo disso é o conceito de

qualidade, que, como vimos, é reduzido, nessa política, ao fluxo de alunos no sistema série/ano e à nota de provas externas. Nesse caso, qualidade não é acompanhada, por exemplo, da valorização do profissional da educação, da ampliação dos espaços da escola que recebe cada vez mais atribuições, entre outros elementos determinantes para o processo educacional. Com essa política de avaliação em larga escala, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deixa de ser uma tarefa específica do professor para auxiliá-lo em seu fazer pedagógico. Dessa maneira, a reprovação e a aprovação não estão mais relacionadas ao processo escolar do aluno que, por força de lei, deve permanecer por mais tempo na escola. Assim, aquilo que foi pauta de luta dos educadores se tornou uma estratégia política que atende ao mercado, uma vez que produz jovens com maior escolaridade, mas não necessariamente com maior conhecimento.

Essa relação da política de avaliação em larga escala com o mercado de trabalho e com a formação de mão de obra foi percebida na análise de documentos desenvolvida nesta pesquisa, assim como a força empresarial (parte da sociedade civil) na elaboração das políticas educacionais contidas em documentos como o Decreto 6.094 (BRASIL, 2007b), o PDE (BRASIL, 2011), o PAR (BRASIL, 2009), (como “termo de adesão”) e das orientações emanadas do Banco Mundial.

A avaliação em larga escala é propagada nos documentos como controle e regulação necessária para averiguar se o trabalho realizado nas escolas é de qualidade, atrelando-o ao combate à pobreza como possibilidade de avançar e ascender socialmente. Há um “cuidado” com os pobres que estão nas escolas públicas. Zanardini (2011), ao tratar do rendimento dessa população nos testes, afirma:

Os problemas educacionais, ou o baixo rendimento dos alunos em testes avaliativos de larga escala servem muitas vezes de justificativa para os problemas sociais, como por exemplo, a pobreza e condições de miserabilidade de várias formas que figuram como marca indelével da sociabilidade regida pelo capital. Desse modo, a educação que se propaga como a ideal, se mostra como uma imprescindível forma de ajuste das desigualdades sociais. Trata-se da educação

eficiente, capaz não só de reverter os baixos escores dos estudantes nos testes avaliativos, dotando-os de habilidades e competências requeridas pela sociabilidade assentada no lucro, bem como acenar como possibilidade de saída de uma condição econômica desfavorável, a pobreza, por meio do *empoderamento* dos mais pobres, tornando-os assim, pobres eficientes (ZANARDINI, 2011, p. 98).

A avaliação, importante parte do processo pedagógico, como política pública educacional vigente apresenta diversas limitações. Ela estimula a competição, a meritocracia, engessa o currículo quando valoriza mais algumas áreas do conhecimento, como português e matemática, do que outras, tem como foco principal preparar para o mercado e mantém a hegemonia econômica e social. Na RME de Florianópolis a política de avaliação externa à escola vem tomando dimensões visíveis no processo escolar. A empresa Meritt, que faz o levantamento dos resultados obtidos na Prova Floripa, e divulga os dados dessa avaliação acaba por promover comparações entre o resultado da mesma com o das provas nacionais, o que leva à exposição das escolas e promove o ranqueamento entre elas e, conseqüentemente, entre os profissionais. Observamos que Florianópolis se mostra aberta e propositiva em relação às políticas do MEC, aplicando as avaliações nacionais em sua rede e buscando ser pioneira sempre que possível, como no caso de uma avaliação própria da rede que objetiva preparar para as avaliações nacionais.

No início da pesquisa, levantamos a hipótese de que a política de avaliação em larga escala trazia embutidos interesses econômicos. Tais interesses ficaram evidentes nos documentos selecionados para análise e que nos mostram o entrelaçamento entre as políticas internacionais, nacionais e municipais, que buscam na escola a permanência de espaço de formação para o mercado, assim como são evidentes nas resistências existentes. A política de avaliação externa da educação dá o “certificado” de qualidade necessária ao mercado, para o qual a maioria da população não precisa de conhecimento além do necessário para decifrar os códigos da modernidade que atendam às necessidades básicas de aprendizagem ditadas pelo capitalismo — isso no que se refere às escolas públicas, neste caso, as escolas da rede.

Numa perspectiva economicista, de base capitalista, não ter repetência nem distorção idade-série eleva o IDEB, economiza recursos, mantém a hierarquia social do trabalho e o país cresce no *ranking* para cumprimento de acordos internacionais. Por isso, a política de avaliação em larga escala apresentada nos documentos selecionados não foge à lógica do capital, não exclui a pobreza, mas sim “inclui” de todas as formas, apresenta estratégias de competição e pretende dar à escola a qualidade almejada para demandas do meio empresarial. Assim sendo, a Educação Básica pública não é para os filhos de grandes empresários e dos políticos, pois, se assim o fosse, o Projeto de Lei, nº 480, protocolado em 2007, cujo objetivo era a obrigatoriedade de filhos de todos os agentes públicos eleitos serem matriculados em escolas públicas, não teria sido esquecido.

No balanço de literatura, na maioria dos trabalhos selecionados não encontramos muitas pesquisas que nos auxiliassem na organização de uma contra-hegemonia. Em algumas produções encontramos críticas ao Estado regulador, mostrando para que e para quem serve o capital. Porém, ainda tomam a avaliação em larga escala como instrumento importante e que precisa, em síntese, ser aprimorado. O que alguns autores reunidos na fundamentação teórica têm apontado a respeito da política de avaliação em larga escala é a necessidade de reflexão acerca de “determinada qualidade”, da reserva de mão de obra qualificada, da exclusão branda que vem ocorrendo, da “inclusão” para manter o sistema capitalista, da “qualidade” mínima para atender as necessidades do mercado. Apontam para a manutenção do *status quo* por meio da hierarquia escolar no atendimento da diversidade das “clientelas”.

Porém, para lidar com os problemas que estão sendo gerados socialmente, será preciso mais do que o conhecimento, será preciso uma revolução, vontade de mudar o modo de produção e com ela a ordem social vigente. Para tanto, a qualidade educacional deve ser contrária a essa ordem e as competências e habilidades voltadas “para além do capital”. Nessa perspectiva, Martins, (2008, p. 3) afirma e nós corroboramos que, na avaliação da classe empresarial,

os índices dramáticos da escolarização das massas nos países periféricos indicavam a necessidade de alterações na formação humana tanto no aspecto técnico quanto no ético-político para assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase. Ampliar o

acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital. [...] os eventos internacionais sobre educação chancelados pelos organismos [...] podem ser tomadas como referências emblemáticas do esforço para orientar a educação das massas na contemporaneidade.

Engels (1876) apresenta uma trajetória da evolução física e social da humanidade, mostra os processos que a fazem avançar na história em um exercício curioso e interessante que coloca o trabalho sob outra lógica, outra perspectiva, diferente daquele adotada pelo capitalismo. O autor aponta como necessidade a utilização de ferramentas para modificar radicalmente o sistema econômico que criamos. Segundo Mészáros (2005, p. 28), “apenas dentro da perspectiva de ir para além do capital, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, na sua indissolubilidade, pode surgir na agenda histórica”. Com base na concepção marxista, o autor enfatiza que

a transcendência positiva da auto-alienação do trabalho é caracterizada como uma tarefa inequivocamente educacional. A este respeito dois conceitos chave devem ser mantidos sob a nossa atenção: a universalização da educação e a universalização do trabalho como uma actividade humana auto-satisfatória (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

O saber que se processa na escola, a própria orientação e a organização da escola são alvos de disputa que busca vincular “o saber social” produzido e veiculado por esta aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2013). Podemos fazer parte das relações sociais existentes e nos conformarmos com o consenso que está se estabelecendo sobre o tipo de qualidade e educação ou escolhermos com qual conformismo queremos nos conformar, já que as escolas, como lugar de contradição, de reprodução, de mediação, como parte da totalidade, alvo de disputa

hegemônica, pode servir para a manutenção do sistema capitalista ou para a revolução do sistema.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP/MEC (coord.). *Indicadores da qualidade na educação (Indique)*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel. *A repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB-2001*. 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt14.htm>>. Acesso em: 15 out. 2012.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. *Análise de conjuntura: teoria e método*. UFRJ: 2008. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/aparte/usuarios/colunista.php?apelido=JEUSTAQUIO>>. Acesso em: 15 out. 2012.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga. *Efeito-escola e fatores associados ao processo acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte/MG*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.
- AMORIM, Érica Pereira. *O esquema de financiamento da educação básica no Brasil (1998 a 2007): atribuições e responsabilidades, fontes e distribuição dos recursos e sistema de incentivos na transição FUNDEF-FUNDEB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.
- ANDRADE, Renato Júdice. *Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995-2003*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: INEP, 2005.

ARAÚJO, Letícia de Almeida. *A avaliação na escola: um olhar além da sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BARROS, Edir Azeredo Carvalho. *Avaliação escolar no ensino fundamental: prática consciente em progressão continuada* - 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

BATISTA, Luana Cristina de Moraes. *Uma escola que deu certo: as práticas de letramento de escola pública brasileira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BAVA, Silvio Caccia. A renda do brasileiro. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ano 5, n. 53, dez. 2011.

BIANCARDI, Luciane Maria Jayme. *Uma análise crítica do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB): proposição de indicadores locais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2010.

BIASI, Simoni Vilant de. *O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. *Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BONAMINO, Alicia et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 487-499, dez. 2010.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. *A Conferência de Jomtien e a Educação para todos no Brasil dos anos 1990* [2005]. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-

no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 481-486.

BRAGA, Veronice Lopes de Souza. *O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

BRANDÃO, Márcia Maria. *Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Projeto de Lei nº 4.155, de 10 de fevereiro de 2000. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. *Lei n. 10.172*, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

_____. *Lei nº 10.836*, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Programa Universidade para Todos (PROUNI)*. Criado pelo Governo Federal para conceder bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 931*, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da

Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil)*. Foi criado no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Brasília, DF, 2005b

BRASIL. Ministério da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: set. 2011.

_____. *Portaria Normativa do Ministro da Educação nº 27*, de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007c

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 10*, de 24 de abril de 2007. Institui a avaliação de alfabetização “Provinha Brasil”. Brasília, DF, 2007d.

_____. Ministério da Fazenda. *Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)*, 2007e. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/releases/2007/r220107-PAC.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2012.

BRASIL, *Decreto nº 7.219*, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Termo de Cooperação Técnica nº 24244*. Celebrado entre o Ministério da Educação e o município de Florianópolis/SC, representado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, nos termos do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal>>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação – Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/ SEB/INEP, 2011.

_____. *Pacto nacional pela educação da idade certa*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/avaliacoes>>. Acesso : 15 jul. 2013.

_____. Portaria Interministerial n. 17 de 2007. Institui o Programa Mais Educação. 2007f Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

_____. Lei 11.494/2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007g

_____. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, 2007h.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda*. Washington, DC: The World Bank, 2012.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. *O professor e sua formação linguística: uma interlocução teoria e prática*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

CADAVAL, Audrei Fernandes. *A qualidade da educação fundamental e sua relação com o crescimento econômico*. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. *Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

CARVALHO, Rosenei Bairros de Freitas. *Formação inicial e qualidade do ensino em Mato Grosso: 1995 a 2005*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

CARVALHO, Sandro Sacchet de. *Um estudo do impacto das políticas de não-retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos nas escolas públicas brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL, 1990.

CEPAL; UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO, 1992.

CHIAPA, Rosemar Ramos. *Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre/RS: fatores e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2010.

CHIRINEA, Andréia Melanda. *O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

COSTA, Clarissa Alves. *Saberes docentes no planejamento e na atuação em sala de aula de um curso preparatório para exames de avaliação nacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2009.

COSTA, Daianny Madalena. *Tensões e influência no contexto das políticas de avaliação em larga escala: uma análise da participação das confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELGADO, Victor Maia Senna. *Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais: considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do SICA e SIMAVE*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DI NALLO, Rita de Cássia Zironi. *Avaliação externa: instrumento de controle ou regulação?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010.

DIAS, Priscilla dos Santos Ferreira. *Mercado e educação: a política do Instituto Ayrton Senna no município de Cabedelo/PB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

DITTRICH, Douglas Danilo. *Impactos da política educacional do município de Curitiba – PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ENGELS, Friedrich. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (1876). Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, Maria Mônica Carvalho. *Políticas de informação e avaliação educacional: instrumentos efetivos para a melhoria da gestão*

pedagógica? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documento de política educacional*. UFSC. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2008.

FARIAS, Maria Cilvia Queiros. *Família e escola: uma parceria em busca da competência leitora da criança da escola pública*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2010.

FERNANDES, Caroline Falco Reis. *O IDEB no município de Vitória-ES: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2207)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FERNANDES, Maria Anunciata. *Desafios para uma educação de qualidade: O IDEB no município de Juara-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

FERRARI, Rafael Martins. *Uma ideia cujo tempo chegou: a institucionalização da avaliação de políticas públicas em educação no contexto do governo federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FERREIRA, Rodrigo de Araújo. *Desigualdade de desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental do estado de São Paulo: uma análise de decomposição*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FINHANA, Sônia Regina de Andrade. *Políticas públicas de avaliação do ensino básico e educação matemática no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2009.

FIRME, Thereza Penna et al. Evaluation culture and evaluation policy as guides to practice: reflections on the Brazilian experience. *Ensaio:*

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 17, n. 62, p. 169-180, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME nº 02/2011*, de 14 de setembro de 2011. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: CME, 2011a.

_____. *Florianópolis se transforma na Capital da Educação: a cidade está organizada para realização do COEB, com palestras, apresentação de trabalhos, workshops e conferências* [08 nov. 2011c]. Disponível em:

<www.pmf.sc.gov.br/mobile/index.php?pagina=notpagina¬i=3454>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. *Lei nº 9.018*, de 24 de julho de 2012. Institui a política municipal de prevenção e diagnóstico de distúrbios psicomentais e da esquizofrenia na rede municipal de ensino. Florianópolis, 2012b.

FLORIANÓPOLIS. *Notícias sobre a Prova Floripa*. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=4740>>. Acesso em: 14 set. 2011b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Boletim nº 97*. Florianópolis, 12 jun. 2009d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Compromisso de Gestão na Área da Educação*, 2009b. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=secretaria+de+educacao&menu=1>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando/Gerência de Informações Educacionais. Indicadores de rendimento ensino fundamental RME – aprovação relativa. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=govgestao&menu=2>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores Educacionais*, 2012a. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=govgestao&menu=2>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação*, 2009a. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=2709>>. Acesso em: 18 out. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Provinha Brasil e Prova Floripa*: Educação realiza Provinha Brasil e Prova Floripa para quase 10 mil alunos [30 nov. 2009c.] Disponível em: <www.pmf.sc.gov.br/mobile/index.php?pagina=notpagina¬i=351>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório 2005-2008 "Tiro de Metas – Segundo Tempo"*. Florianópolis: SME, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Reunião de Assessores da SME*. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=+b++proposta+e+orientacoes+educacao+fundamental&menu=9>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

FONSECA, Gilson Luiz Bretas da. *Qualidade dos principais indicadores educacionais para o ensino básico no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

FONSECA, Marília de; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. *Impulso*, v. 16, n. 40, p. 55-68, maio/ago. 2005.

FONSECA, Zaira Valeska Dantas da. *A escola cabana e a concepção de qualidade social da educação como política pública educacional para Belém/PA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

FRANÇA, Maria Jose Ferreira. *Avaliação em larga escala: um estudo sobre erros dos alunos no trabalho com os números e suas operações*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.16, n. 61, p. 625-637, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). *Educação em Revista*, n. 31, p. 33-51, 2008.

_____. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 501-521, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

_____. Avaliação educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

_____. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A docência e as dimensões no plano do conhecimento e da formação humana. *Anais... Congresso de Educação Básica – COEB*, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em:

<<http://fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2013a.

_____. *Quer usar o QEDu para extrair informações qualitativas sobre a educação no Brasil?* [05 fev. 2013]. Disponível em:

<<http://fundacaolemann.org.br/blog/quer-usar-o-qedu-para-extrair-informacoes-qualitativas-sobre-a-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 20 mar. 2013b.

FUZA, Ângela Francine. *O conceito de leitura da Prova Brasil*.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem.

Anais... Congresso de Educação Básica – COEB, Florianópolis, 2013.

Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação: desmistificando alguns conceitos.

Anais... Congresso de Educação Básica – COEB, Florianópolis, 2011a.

Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2011>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. Planejamento e avaliação. *Anais...* Congresso de Educação Básica – COEB, Florianópolis, 2011b. Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2011>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

GATTI, Bernadete A. A prática educativa e a ação docente: desafios para a qualidade. *Anais...* Congresso de Educação Básica – COEB, Florianópolis, 2013. Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo*, n. 9. p. 7-18. 2009.

GEWEHR, Glaer Gianne. *Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais na cidade de Pato Branco – PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2010.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. *Quinhentos anos de periferia: uma contribuição ao estudo da política internacional*. Porto Alegre: UFRGS/Contraponto, 1999.

GOMES, Carmem Eugênia S. de Lemos. *Determinantes do baixo desempenho das escolas públicas municipais de Campos dos Goyatazes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2009.

GORGES, Lúcia Steinheuser. *Relação entre qualidade de ensino e legislação educacional: um município catarinense em análise*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. *Qualidade de educação no Brasil: consenso e diversificação de significados*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HORTA NETO, João Luiz. *Avaliação externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

IANNI, Octavio. Estado, sociedade e classes In: IANNI, Octavio. *Dialética e capitalismo: ensaios sobre o pensamento de Marx*. 3. ed. Petrópolis: Vozes: 1988. p. 59 a 71.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil e Saeb: semelhanças e diferenças*. Disponível em: <portal.inep.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2013.

INSTITUTO HERBERT LEVY. *Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*. Rio de Janeiro: Instituto Herbert Levy, 1993.

JACOBSEN, Cristina Cerezuela. *A Prova Brasil e o conteúdo escolar de língua portuguesa: um estudo com as escolas paranaenses*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

JAMMAL, Rosana de Fátima Silveira. *O acesso e as condições de qualidade na educação do município de Guaratuba entre os anos de 2001 a 2006*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

JUS NAVIGANDI. Disponível em: <<http://jus.com.br/forum/2830/o-que-e-portaria/>>. Acesso em: 17 set. 2012.

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

LANDWEHRKAMP, Daniel. *A influência da sindicalização dos professores no desempenho escolar dos alunos no Brasil no período de 1995 a 2005*. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Economia) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

LAZARINI, Ademir Quintilio. *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: LEHER, Roberto. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003 – 2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LIMA, Alessio Costa. *O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública da avaliação educacional do estado*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIMA, Andrea Maria Rocha. *Avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza/CE: avanços e desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LOPES, Ana Lúcia Masson. *Aquisição da língua materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LUZ, Luciana Soares. O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MACEDO, Mara Elisa Capovilla Martins de. *Auto-avaliação institucional na educação básica: uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

MAGALHÃES SOBRINHO, Mauro Aves. *Análise do processo de avaliação do ensino básico do município de Santa Maria do Pará comparado com os exames do INEP: um instrumento complementar de avaliação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

MAIA, Marinilda. *Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MAIA, Maurício Holanda. *Aprendendo a marchar: os desafios da gestão municipal do ensino e da superação do analfabetismo escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MALLMANN, Vera Carmosina da Silva. *Políticas de avaliação como estratégia de gestão na melhoria da escola pública de educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

MARTINS, André da Silva. “Todos pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. *Anais...* Caxambú, 2008. p. 1-16. Disponível

em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

MARTINS, André da Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

MARTINS, Miguel Gomes. *Progressão continuada e trabalho docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

MARTINS, Sidneia Macarini. *O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política [O processo de produção do capital. livro I, v. I]*. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *A abordagem etnográfica na investigação científica. Espaço (INES)*, n. 16, p. 53-58, jul./dez. 2001.

MELO, Lilian Sanches. *A escola nas páginas dos jornais: o discurso da qualidade do ensino na Folha de São Paulo – 1996- 2006*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

MELO, Maria de Lourdes Santos. *Um estudo da prática pedagógica de professores de matemática do IV ciclo da rede municipal de Belém*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

MENEZES, Cynara. De zero a dez. *Carta Capital*, ed. 675, 01 dez. 2011.

MERITT. *Apresentação para assessores da SME Florianópolis*. Disponível em:

<<http://www.slideshare.net/Merittinfoeducacional/apresentao-para-assessores-da-sme-floripa>>. Acesso em: 12 fev. 2013b.

_____. Disponível em: <meritt.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2013a.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. *Fatores intra-escolares e desempenho escolar: o que faz diferença?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. *Resolução nº 14*, de 3 de fevereiro de 2000. Institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Belo Horizonte, 2000.

MINAS GERAIS. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)*. Disponível em:

<www.educacao.mg.gov.br/images/stories/lista/simave.doc>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, classe e movimento social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, Kilza Roberta Assunção. *Inclusão escolar e avaliação em larga escala: alunos com deficiência da Prova Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

MORAES, César Augusto do Prado. *Avaliação em matemática na educação básica do estado de São Paulo: pontos de vista dos sujeitos envolvidos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

MOREIRA FILHO, Lázaro dos Santos. *O ensino fundamental público no Brasil: avaliação mutirreferencial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

MORENO, Oscar. *As políticas públicas e a educação básica no Brasil: um estudo das intenções, ações e resultados*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2005.

MOVIMENTO CONTRA TESTES. *Campanha nacional pelo direito à educação* [2013] Disponível em: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

NASCIMENTO FILHO, José Veríssimo do. *Bons resultados no IDEB em municípios cearenses: sucesso escolar sem novas tecnologias?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

NASCIMENTO, Gilsimara Peixoto do. *SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas no município de Jaboticatubas/MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2010.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Statistics and Assessment - 2002*. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/about/reports/annual/2002report/edlite-nces.html>>. Acesso em: 12 set. 2012.

NAZÁRIO, Fabiana Zulma Goulart. *Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

NERI, Cristina Zukowsky Tavares. *Formação em avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

NOBRE, Iran Maia. *Os impactos do perfil docente no desempenho escolar: uma análise a partir dos micro-dados da Prova Brasil para a cidade de Fortaleza*. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia do Setor Público) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

NOVA, Roberto Cabral Vila. *Identificação racial nas escolas com a aplicação do método de diferenças*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

O'NEIL, Jim. *Building better global economic BRICs*. Global Economics Paper nº 66, 2001. Disponível em: <www.goldmansachs.com/our.../build-better-brics.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

OLIVEIRA, Adailda Gomes de. *Políticas públicas educacionais dos municípios do estado do RJ: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito exclusão. *Civitas*, v. 4, n. 1, p. 159-188, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, Hebe Brito de. *O perfil dos diretores e da gestão de escolas públicas das capitais brasileiras: um estudo a partir do SAEB 2003*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. *Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal do ensino de Florianópolis (2005-2010)* – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAND, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

PORTAL BRASIL. Educação básica brasileira atinge nota 5 e supera meta [14 ago. 2012]. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/09/educacao-basica-brasileira-atinge-nota-5-e-supera-meta>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

QUADROS, Neli Helena Bender de. *Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental: inquietações e provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

RAMOS, Bruna Sola da Silva. “*O que significa isso?*” Dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RAPOSO, Edna Maria dos Santos. *O processo avaliativo institucional de desempenho do sistema público municipal de Teresina (2001 – 2005): entre a lógica da excelência e a lógica da aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, Andrea Maria Rocha. *Avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza-CE: avanços e desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães. *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*. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, Sueli Carrijo. *Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

ROSA, Viviane Silva da. O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral. In: *IX ANPED SUL – Seminário*

de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

SALVADOR, Pedro Ivo Camacho. *Um ensaio sobre identificação nas escolas públicas brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SAMIA, Mônica Martins. *Territórios de aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS FILHO, Manuel Roque dos. *Desenvolvimento humano nos municípios baianos: uma avaliação a partir dos indicadores sociais e das demonstrações contábeis*. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SANTOS, José de Arimathéa dos. *Avaliação do impacto do índice de desenvolvimento da educação básica no conteúdo escolar*. Dissertação (Mestrado Profissionalizante Interdisciplinar) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Joseane Cristina dos. *A (contra)reforma da educação pública em Minas Gerais: o programa de avaliação da rede pública da educação básica/PROEB em análise*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SANTOS, Márcia Luzia. *Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Regina Lucia Lourido dos. *Sistema nacional de avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

SANTOS, Roníria Silva dos. *Educação pública de qualidade: verso e reverso em Uberaba/MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

_____. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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

SCHNEIDER, Gabriele. *Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SCHNEIDER, Mara Cristina. *Certificação de professores: contradições de uma política*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Luiz Carlos Marinho da. *Análise do rendimento escolar de turmas do 9º ano no simulado de matemática da Prova Brasil: um estudo exploratório na rede pública municipal de Duque de Caxias/RJ*. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Matemática) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Marcelo Carlos dos. *Avaliação da competência aritmética em crianças de 1ª e 2ª série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. *O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SILVA, Wellington. *Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SILVESTRE, Gladston. O que 5 empreendedores do setor de educação têm a ensinar? *Exame*, 30 abr. 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame-pme/edicoes/0059/noticias/o-que-5-empreendedores-do-setor-de-educacao-tem-a-ensinar>>. Acesso em: 06 maio 2013.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. *Coalizões em educação no Brasil: a pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

SINTRASEM – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis/SC. *Boletim*, s/nº. Florianópolis, 2008.

SINTRASEM – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis/SC. *Posição política sobre as políticas educacionais da SME/PMF*. [23 maio 2013]. Disponível em: <<http://www.sintrase.org.br/content/posi%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica-sobre-pol%C3%ADticas-educacionais-da-smepmf>>. Acesso em:

SISTEMA EDUCACIONAL UNIBRASIL. *Sistema de Apostilamento*. Curitiba/PR. Disponível em:

<<http://www.sistemaunibrasil.com.br/valoresprincipios.php>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

SOARES, Rosalina Maria. *Classificação racial e desempenho escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOARES, Tufi Machado et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 1, p.157-170, 2010.

SOUZA, Elisete Rodrigues de. *Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Lígia Maria Santos de. *Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

SOUZA, Sílvia Cristina de. *Mecanismos de quase-mercado na educação pública brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

TEIXEIRA, Mariana Vieira. *Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

TERRA. *Educacenso 2009 já iniciou coleta de dados* [5 jun. 2009]. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/educacenso-2009-ja-iniciou-coleta-de-dados>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Dakar/Senegal: 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

VAZ, Joana D'arc. *Políticas de educação e de alívio à pobreza no governo Lula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VICENTE, Maria Heloísa Saraiva. *Táticas de professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista, São Paulo, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense*. *Estudo e Avaliação*, v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007.

ZAMPIRI, Marilene. *Políticas educacionais e resultados estudiantis: a medida da política em ação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ZANARDINI, João Batista. *A ontologia do ato de avaliar*. *Perspectiva*, v. 9, n. 1, p. 97-125, jan./jun. 2011.

ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadros com as produções de 2005 a 2010

Para melhor acompanhar a divisão por blocos, destacadas em cores, colocamos a legenda no início e no fim dos quadros.

Legenda



Avaliações Locais



Avaliação e Qualidade



Avaliação, Formação e Funções Docentes



Avaliação, Impactos e Implicações



Análise sobre a Política de Avaliação

Grupo A

Ano Tese	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição/natureza jurídica
2005	<i>Avaliação escolar no Ensino Fundamental: prática consciente em progressão continuada</i>	Edir Azeredo Carvalho Barros	Maria Laura Pugliesi Barbosa Franco	PUC – SP Particular
2006	<i>Efeito-Escola e Fatores Associados ao Processo Acadêmico dos Alunos entre o Início da 5ª Série e Fim da 6ª Série do Ensino Fundamental:</i>	Maria Teresa Gonzaga Alves	Jose Francisco Soares	UFMG – MG Pública

Continuação Grupo A

Ano Tese	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição/ natureza jurídica
2006	um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG			
2006	<i>Aprendendo a marchar: os desafios da gestão municipal do ensino e da superação do analfabetismo escolar</i>	Mauricio HolandaMaia	André Haguette	UFCE – CE Pública
2008	<i>Formação em Avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem</i>	Cristina Zukowsky Tavares Neri	Isabel Franchi Cappelletti	PUC – SP Particular
2008	<i>Relação entre Características do Teste Educacional e Estimativa de Habilidade do Estudante.</i>	Frederico Neves Condé	Jacob Arie Laros	UnB – DF Pública

Continuação Grupo A

Ano Tese	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição/natureza jurídica
2009	<i>A Relação entre a Expansão do Acesso ao Ensino e o Desempenho Escolar no Brasil:</i> evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005	Clarissa Guimarães Rodrigues	Cristine Campos de Xavier Pinto; Eduardo Luiz Gonçalves Rios Neto	UFMG – MG Pública
2009	<i>Um Estudo do Impacto das Políticas de Não-Retenção sobre o Desempenho Acadêmico dos Alunos nas Escolas Públicas Brasileiras</i>	Sandro Sacchet de Carvalho	Sergio Pinheiro Firpo	PUC – RJ Particular
2010	<i>A Qualidade da Educação Fundamental e sua Relação com o Crescimento Econômico</i>	Audrei Fernandes Cadaval	Sérgio Marley Modesto Monteiro	UFRS – RS Pública
2010	<i>Família e Escola: uma parceria em busca da competência leitora de criança da escola pública</i>	Maria Cílvia Queiroz Farias	Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins	UFCE – CE Pública

Continuação Grupo A

Ano Tese	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição/ natureza jurídica
2010	<i>Um Estudo da Prática Pedagógica de Professores de Matemática do IV ciclo da Rede Municipal de Belém</i>	Maria de Lourdes Santos Melo	Maria Ines G. F. Marcondes de Souza; Pedro Franco de Sá	PUC- RJ Particular
2010	<i>O Professor e sua Formação Linguística: uma interlocução teoria/prática</i>	Marlúcia Barros Lopes Cabral	Maria Saloniilde Ferreira	UFRN Pública

Quadro 1 – Grupo A. Teses por autor, orientador, instituição e natureza jurídica que tratam a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação (2005 a 2010).

Fonte: Banco de Teses da Capes

Grupo B

Ano Tese	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2005	<i>A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.</i>	Dirce Nei Teixeira de Freitas	Sandra Maria Zakia Lian Sousa	USP – SP Pública
2007	<i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: situando olhares e construindo perspectivas</i>	Regina Lucia Lourido dos Santos	Isabel Franchi Cappelletti	PUC – SP Particular

Continuação Grupo B

Ano Tese	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2008	<i>Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)</i>	João Batista Zanardini	Olinda Evangelista	UFSC – SC Pública
2005	<i>Construção de uma metodologia alternativa para a Avaliação das escolas públicas de Ensino Fundamental através do uso da Análise por Envoltória de Dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo</i>	Sueli Carrijo Rodrigues	Luiz Carlos de Freitas	UNICA MP – SP Pública
2008	<i>Qualidade e Equidade na Educação Básica Brasileira: as evidências do SAEB 1995-2003</i>	Renato Judice de Andrade	José Francisco Soares	UFMG – MG Pública
2010	<i>Mecanismos de Quase-Mercado na Educação Pública Brasileira</i>	Silvia Cristina de Souza	Maria Sylvia Simões Bueno	UNESP – SP Marília Pública
2010	<i>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</i>	Daianny Madalena Costa	Flávia Obino Corrêa Werle	Unisinos – RS Particular

Quadro 2 – Grupo B. Teses por autor, orientador, instituição e natureza jurídica que versam sobre a regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista (2005 a 2010).

Fonte: Banco de Teses da Capes

Grupo A

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2005	<i>As Políticas Públicas e a Educação Básica no Brasil: um estudo das intenções, ações e resultados</i>	Oscar Moreno	Senira Anie Ferraz Fernandez	USM – SP Particular
2006	<i>O Ensino Fundamental Público no Brasil: avaliação multireferencial</i>	Lázaro dos Santos Moreira Filho	Gilda Figueiredo Portugal Gouvea	USM – SP Particular
2006	<i>Avaliação Externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de Ensino Fundamental no Distrito Federal</i>	João Luiz Horta Neto	Marília Fonseca	UnB – DF Pública
2006	<i>Classificação Racial e Desempenho Escolar</i>	Rosalina Maria Soares	Jose Francisco Soares Luiz Alberto Oliveira Gonçalves	UFMG – MG Pública
2006	<i>Formação Inicial e Qualidade do Ensino em Mato Grosso: 1995 a 2005</i>	Rosenei Bairos de Freitas Carvalho	Antonio Carlos Maximo	UFMT – MT Pública

Continuação Grupo A

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2007	<i>Alfabetizar Crianças na Escola Pública: fazeres docentes em discussão</i>	Ligia Maria Santos de Souza	Denise Maria de Carvalho Lopes	UFRN – RN Pública
2007	<i>Avaliação da Competência em Aritmética em Crianças de 1ª e 2ª Série do Ensino Fundamental</i>	Marcelo Carlos da Silva	Elizeu Coutinho de Macedo	U. Presbiteriana Mackenzie – SP Particular
2007	<i>Táticas de Professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada</i>	Maria Heloisa Saraiva Vicente	Maria Leila Alves	Universidade Metodista – SP Particular
2007	<i>Progressão Continuada e Trabalho Docente</i>	Miguel Gomes Martins	Jorge Luis Cammarano Gonzalez	Uniso – SP Pública
2007	<i>O Esquema de Financiamento da Educação Básica no Brasil (1998 a 2007): atribuições e responsabilidades, fontes e distribuição dos recursos e sistema de incentivos na transição FUNDEF-FUNDEB</i>	Érica Pereira Amorim	Eduardo de Vasconcelos Raposo	PUC – RJ Particular

Continuação Grupo A

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2007	<i>Eficiência das Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais: considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do SICA e SIMAVE</i>	Victor Maia Senna Delgado	Ana Flávia Machado	UFMG – MG Pública
2008	<i>Avaliação em Larga Escala: um estudo sobre erros dos alunos no trabalho com os números e suas operações</i>	Maria Jose Ferreira França	Marcelo Câmara dos Santos	UFPE – PE Pública
2008	<i>Desigualdade de Desempenho Escolar dos Alunos do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo: uma análise de decomposição de acordo com a política</i>	Rodrigo Araújo Ferreira	Luiz Guilherme Dácar da Silva Scorzafave	USP – SP Pública

Continuação Grupo A

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2008	<i>O Acesso e as Condições de Qualidade na Educação do Município de Guaratuba entre os Anos de 2001 a 2006</i>	Rosana de Fátima Silveira Jammal	Táfs Moura Tavares	UFPR – PR Pública
2008	<i>Coalizões em Educação no Brasil: a pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública</i>	Lara Elena Ramos Simielli	Mario Aquino Alves	Fundação Getúlio Vargas – SP Particular
2008	<i>O Impacto da Repetência na Proficiência Escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003.</i>	Luciana Soares Luz	Eduardo Luiz Gonçalves Rios Neto	UFMG – MG Pública
2009	<i>Determinantes do Baixo Desempenho das Escolas Públicas Municipais de Campos dos Goyatazes</i>	Carmem Eugênia S. de Lemos Gomes	Elzira Lúcia de Oliveira	UCAM – RJ Particular

Continuação Grupo A

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição o/ natur. Jurídica
2009	<i>Saberes Docentes no Planejamento e na Atuação em Sala de Aula de um Curso Preparatório para Exames de Avaliação Nacional</i>	Clarissa Alves Costa	Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo	UFCEG – PB Pública
2009	<i>Accountability de Professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília</i>	Elisete Rodrigues de Souza	Luis Enrique Aguilar	UNICAMP – SP Pública
2009	<i>Os Impactos do Perfil Docente no Desempenho Escolar: uma análise a partir dos micro-dados da Prova Brasil para a cidade de Fortaleza</i>	Iran Maia Nobre	Márcio Veras Corrêa	UFCE – CE Pública
2009	<i>Auto-Avaliação Institucional na Educação Básica – uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas</i>	Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo	Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri	UNOESTE – SP Particular

Continuação Grupo A

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2009	<i>A avaliação NA escola: um olhar além da sala de aula.</i>	Letícia de Almeida Araújo	Benigna Maria de Freitas Villas Boas	UnB – DF Pública
2009	<i>Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Básico e Educação Matemática no Brasil</i>	Sonia Regina de Andrade Finhana	Rosemari Fagá Viégas	USM – SP Particular
2009	<i>Fatores Intra-Escolares e Desempenho Escolar: o que faz a diferença?</i>	Silvana Soares de Araujo de Mesquita	Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis	PUC do RJ Particular
2009	<i>O Professor e Qualidade de Ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública do Paraná</i>	Simoni Vilant de Biasi	Rose Meri Trojan	UFPR – PR Pública
2009	<i>Políticas de Avaliação como Estratégia de Gestão na Melhoria da Escola Pública de Educação Básica</i>	Vera Carmosina da Silva Mallmann	Ana Maria Eyng	PUC do PR Particular
2009	<i>A Escola Cabana e a Concepção de Qualidade Social da Educação como Política Pública Educacional para Belém/PA (1997-2004)</i>	Zaira Valeska Dantas da Fonseca	Ney Cristina Monteiro de Oliveira	UFPA – PA Pública

Continuação Grupo A

Ano Dissertação	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2009	<i>Políticas Educacionais e Resultados Estudantis: a medida da política em ação</i>	Marilene Zampiri	Ângelo Ricardo de Souza	UFPR – PR Pública
2009	<i>Mercado e Educação: a política do Instituto Ayrton Senna no município de Cabedelo/PB</i>	Priscila dos Santos Ferreira Dias	Luiz de Sousa Junior	UFPB – PB Pública
2009	<i>Relação entre Qualidade de Ensino e Legislação Educacional: um município catarinense em análise</i>	Lúcia Steinheuser Gorges	Verônica Gesser	UNIVALI – SC Particular
2009	<i>Territórios de Aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar</i>	Mônica Martins Samia	Jacques Jules Sonnevillle	UE da Bahia Pública
2009	<i>Aquisição da Língua Materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem</i>	Ana Lucia Masson Lopes	Claudia Raimundo Reyes	UFSCar – SP Pública

Continuação Grupo A

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituiçã o/ natur. Jurídica
2010	<i>O Conceito de Leitura da Prova Brasil</i>	Angela Francine Fuza	Renilson Jose Negassi	UEM – PR Pública
2010	<i>Avaliação em Matemática na Educação Básica, do Estado de São Paulo: pontos de vista dos sujeitos envolvidos.</i>	Cesar Augusto do Prado Moraes	Zeila de Brito Fabri Demartini	UMESP – SP Particular
2010	<i>A Influência da Sindicalização dos Professores no Desempenho Escolar dos Alunos no Brasil no Período de 1995 a 2005</i>	Daniel Landwehr- kamp	André Portela Fernandes de Souza	Fundação Getúlio Vargas – SP Particular
2010	<i>Análise do processo de avaliação do ensino básico do município de Santa Maria do Pará comparado com os exames do INEP, um instrumento complementar de avaliação</i>	Mauro Alves Magalhães Sobrinho	Paulo Cesar de Almeida	UECE – CE Pública

Continuação Grupo A

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2010	<i>Sucesso Escolar na Rede Municipal de Porto Alegre/ RS: fatores e possibilidades</i>	Rosemar Ramos Chiappa	Maria Helena Camara Bastos	PUC – RS Particular
2010	<i>O Papel do Coordenador Pedagógico na Melhoria da Educação Básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa.</i>	Sidneia Macarini Martins	Levino Bertan	UNOESTE – SP Particular
2010	<i>O Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica e os Descaminhos para uma Proposta de Educação Escolar Indígena</i>	Veronice Lopes de Souza Braga	Antonio Jaco Brand	UCDB – MS Particular
2010	<i>Política Educacional e Instrumentos de Avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola</i>	Gabriela Schneider	Andréa Barbosa Gouveia	UFPR – PR Pública

Continuação Grupo A

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2010	<i>O Perfil dos Diretores e da Gestão de Escolas Públicas das Capitais Brasileiras: um estudo a partir do SAEB 2003</i>	Hebe Brito de Oliveira	Maria Isabel Ramalho Ortigão	USRJ – RJ Pública
2010	<i>Competências para a Análise Crítica de Questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense</i>	Fabiana Zulma Goulart Nazário	Fábio José Rauen	UNISUL – SC Particular
2010	<i>A Prova Brasil e o Conteúdo Escolar de Língua Portuguesa: um estudo com as escolas paranaenses</i>	Cristina Cerezueta Jacobsen	Nerli Nonato Ribeiro Mori	UEM – PR Pública
2010	<i>Políticas Públicas Educacionais dos Municípios do Estado do RJ: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007</i>	Adaílda Gomes de Oliveira	Fátima Cristina de Mendonça Alves	PUC – RJ Particular

Continuação Grupo A

Ano Dissertação	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2010	<i>Inclusão Escolar e Avaliação em Larga Escala: alunos com deficiência na Prova Brasil</i>	Kilza Roberta Assunção Monteiro	Maria Angelica Rodrigues Martins	U. Católica de Santos - SP Particular
2010	<i>Um Ensaio sobre Identificação nas Escolas Públicas Brasileiras</i>	Pedro Ivo Camacho Salvador	Paulo de Melo Jorge Neto	UFCE – CE Pública
2010	<i>"Uma escola que deu certo as práticas de letramento de escola pública brasileira"</i>	Luana Cristina de Moraes Batista	Sylvia Bueno Terzi	UNICAMP - SP Pública
2010	<i>O IDEB no município de Vitória- ES: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas (2005-2007)</i>	Caroline Falco Reis Fernandes	Gilda Cardoso de Araújo	UFES – ES Pública
2010	<i>Identificação Racial nas Escolas com a Aplicação do Método de Diferenças em Diferentes</i>	Roberto Cabral Vila Nova	Márcio Veras Corrêa	UFCE – CE Pública
2010	<i>Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores</i>	Marinilda Maia	Ceris Salete Ribas A. Silva	UFMG – MG Pública

Continuação Grupo A

Ano Dissertação	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2010	<i>Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG</i>	Mariana Vieira Teixeira	Beatriz de Basto Teixeira	UFJF – MG Pública
2010	<i>Políticas de informação e de avaliação educacional: instrumentos efetivos para a melhoria da gestão pedagógica?</i>	Maria Mônica Carvalho Escobar	Alice Miriam Happ Botler	UFPE – PE Pública
2010	<i>Qualidade dos principais indicadores educacionais para o ensino básico no Brasil</i>	Gilson Luiz Bretas da Fonseca	Tufi Machado Soares	UFJF – MG Pública
2010	<i>Bons resultados no IDEB em municípios cearenses: sucesso escolar sem novas tecnologias?</i>	José Veríssimo do Nascimento o Filho	Sofia Lerche Vieira	UECE – CE Pública
2010	<i>Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família</i>	Marcia Maria Brandão	Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno	USP – SP Pública

Continuação Grupo A

Ano Dissertação	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2010	<i>Avaliação do Impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Contexto Escolar</i>	José de Arimathéa dos Santos	Ligia Gomes Elliot	Fundação Cesgranrio – RJ Particular
2010	<i>O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação</i>	Andréia Melanda Chirinea	Iraíde Maques de Freitas Barreiro	UNESP – SP Pública
2010	<i>Análise do rendimento escolar de turmas do 9º ano no simulado de matemática da Prova Brasil: um estudo exploratório na rede pública municipal de Duque de Caxias/RJ</i>	Luiz Carlos Marinho da Silva	Cristina Novikoff Eline das Flores Victor	UNIGRANRIO – RJ Particular
2010	<i>Desenvolvimento Humano dos Municípios Baianos: uma avaliação a partir de indicadores sociais e das demonstrações contábeis</i>	Manuel Roque dos Santos Filho	José Maria Dias Filho	UFBA – BA Pública
2010	<i>Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala</i>	Wellington Silva	Tufi Machado Soares	UFJF – MG Pública

Quadro 3 – Grupo A. Dissertações por autor, orientador, instituição e natureza jurídica que tratam a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação (2005 a 2010).

Fonte: Banco de Dissertações da Capes

Grupo B

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2005	<i>O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia</i>	Maria Juliana de Almeida e Silva	Marília Fonseca	UFU – MG Pública
2006	<i>O Processo Avaliativo Institucional de Desempenho do Sistema Público Municipal de Teresina (2001 – 2005): entre a lógica da excelência e a lógica da aprendizagem</i>	Edna Maria dos Santos Raposo	Marcia Maria Gurgel Ribeiro	UFRN – RN Pública
2008	<i>Políticas Públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental: inquietudes e provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação</i>	Neli Helena Bender de Quadros	Solange Maria Longhi	UPF – RS Particular

Continuação Grupo B

Ano Dissertação	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/natur. Jurídica
2009	<i>Políticas Públicas para a Educação Básica no Brasil, Descentralização e Controle Social</i>	Evaldo de Souza Bittencourt	Zacarias Jaegger Gama	UERJ – RJ Pública
2009	<i>A escola nas páginas dos jornais: o discurso da qualidade do ensino na Folha de S.Paulo – 1996 a 2006</i>	Lilian Sanches Melo	Bruno Bontempi Júnior	PUC – SP particular
2009	<i>Educação Pública de Qualidade: verso e reverso em Uberaba – MG</i>	Roníria Silva dos Santos	Sálua Cecílio	UNIUBE – MG Particular
2010	<i>Avaliação Institucional nas Escolas Públicas de Fortaleza-CE: avanços e desafios</i>	Andrea Maria Rocha Rodrigues	Marcos Antonio Martins Lima	UFCE – CE Pública
2010	<i>Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental</i>	Douglas Danilo Dittrich	Ângelo Ricardo de Souza	UFPR – PR Pública

Continuação Grupo B

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição / natur. Jurídica
2010	<i>A (Contra) Reforma da Educação Pública em Minas Gerais: o programa de avaliação da rede pública da educação básica/PROEB em análise</i>	Joseane Cristina dos Santos	Rubens Luiz Rodrigues	UFJF – MG Pública
2010	<i>Uma ideia cujo tempo chegou: a institucionalização da avaliação de políticas públicas em educação no contexto do governo federal</i>	Rafael Martins Ferrari	Paulo Carlos Du Pin Calmon	UnB – DF Pública
2010	<i>Avaliação Externa: instrumento de controle ou regulação?</i>	Rita de Cássia Zirondi Di Nallo	Alberto Albuquerque e Gomes	UNESP – SP Pública
2010	<i>Avaliação Oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente</i>	Gisele Francisca da Silva Carvalho	Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	UFSJ – MG Pública
2010	<i>SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas/MG</i>	Gilsimara Peixoto do Nascimento	Hermas Gonçalves Arana	PUC – MG Particular

Continuação Grupo B

Ano Disserta- ção	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição/ natur. Jurídica
2010	<i>Qualidade de Educação no Brasil: consenso e diversidade de significados</i>	Joana Borges Buarque de Gusmão	Elie George Guimaraes Ghanem Junior	USP – SP Pública
2010	<i>Uma Análise Crítica do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): proposição de indicadores locais</i>	Luciane Maria Jayme Biancardi	Luiz Manoel de Moraes Camargo Almeida	Uniará – SP Particular
2010	<i>Desafios para uma Educação de Qualidade: o IDEB no município de Juara –MT</i>	Maria Anunciata Fernandes	Ademar de Lima Carvalho	UFMT – MT Pública
2010	<i>Avaliação da educação básica: políticas práticas no contexto de escolas públicas municipais na cidade de Pato Branco/ PR</i>	Glaer Gianne Gewehr	Ana Maria Eyng	PUC – PR Particular

Quadro 4 – Grupo B. Dissertações por autor, orientador, instituição e natureza jurídica que versam sobre a regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista (2005 a 2010).

Fonte: Banco de Dissertações da Capes

Grupo A

Periódico	Ano	Título	Autor(a)	Instituição / natur. Jurídica
Estudos Avançados	2007	<i>Gestão, Avaliação e Sucesso Escolar: recortes da trajetória cearense</i>	Sofia Lerche Vieira	UECE – CE
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2008	<i>Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro: GERES 2005</i>	Fátima Alves, et al	PUC – RJ Particular
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2009	<i>Cultura de Evaluación y Política de Evaluación como Guías para su Práctica: reflexiones sobre la experiencia brasileña</i>	Thereza Penna Firme, et al	PUC – RJ Particular
Psicologia: Teoria e Pesquisa	2010	<i>A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos</i>	Tufi Machado Soares, Neimar da Silva Fernandes, Mariana Santos Botarro Ferraz e Juliana de Lucena Ruas de Riani	UFJF – MG Pública e Secretaria de Estado de Educação de MG

Continuação Grupo A

Periódico	Ano	Título	Autor(a)	Instituição / natur. Jurídica
Revista Brasileira de Educação	2010	<i>Os efeitos das diferentes formas de capital no Desempenho Escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman</i>	Alicia Bonamino, Fátima Alves, Creso Franco	PUC – RJ Particular

Quadro 5 – Grupo A. Artigos acadêmicos da área da educação, por periódico, autor e seu vínculo institucional, que tratam a política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação (2005 a 2010).

Fonte: *SciELO*

Grupo B

Periódico	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ natur. Jurídica
<u>Educação & Sociedade</u>	2007	<i>Avaliação e Gestão Democrática na Regulação da Educação Básica Brasileira: uma relação a avaliar</i>	Dirce Nei Teixeira de Freitas	UFGD – MS Pública
<u>Educação & Sociedade</u>	2007	<i>Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino</i>	Luiz Carlos de Freitas	UNICAMP – SP Pública

Quadro 6 – Grupo B. Artigos acadêmicos da área da educação, por periódico, autor e seu vínculo institucional, que versam sobre a regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista (2005 a 2010).

Fonte: *SciELO*

Grupo A

Trabalho	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ natur. Jurídica
GT 14 – Sociologia da Educação Pôster	2005	A Repetência Escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB-2001	Fátima Alves e Isabel Ortigão	PUC – RJ Particular

Quadro 7 – Grupo A. Trabalhos selecionados das reuniões da ANPEd, que tratam da política de avaliação como um instrumento para analisar a qualidade da educação (2005 a 2010)

Grupo B

Trabalho	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ natur. Jurídica
GT 5 – Estado e Política Educacional	2005	<i>A Avaliação da Educação Básica no Brasil:</i> dimensão normativa, pedagógica e educativa	Dirce Nei Teixeira de Freitas	USP – SP Pública

Quadro 8 – Grupo B. Trabalhos selecionados das reuniões da ANPEd, que versam sobre as consequências da a regulação do Estado e seus objetivos dentro do sistema capitalista (2005 a 2010).

Legenda



Avaliações Locais



Avaliação e Qualidade



Avaliação, Formação e Funções Docentes



Avaliação, Impactos e Implicações



Análise sobre a Política de Avaliação

ANEXOS

**ANEXO A – CADERNO DA PROVA FLORIPA DO 7º ANO DE
2012**

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Diretoria de Ensino Fundamental

PROVA FLORIPA – 2011

**7ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
JULHO DE 2011**

Nome do estudante _____

ORIENTAÇÕES

VERIFIQUE:

- se esta prova corresponde ao seu ano/série;
- se esta prova contém 40 **ITEMS**, numerados de 1 a 40;
- caso não haja, solicite com o aplicador de sala outra prova.
- Não serão aceitas reclamações posteriores.

VOCE DEVE:

- desligar o celular;
- escrever o seu nome na folha de resposta;
- ler cuidadosamente cada uma dos itens e escolher a resposta que se pede;
- para cada item, assinalar apenas **uma** alternativa.

COMO PREENCHER A FOLHA DE RESPOSTA

- verificar na prova qual a alternativa (a), (b), (c) ou (d) que você escolheu para cada **ITEM**;
- procurar, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o número do item que você está respondendo e assinalar;
- marcar as respostas com caneta esferográfica de tinta azul (preferencialmente) ou preta;
- responder todos os itens;
- devolver somente a sua **FOLHA DE RESPOSTAS** para o aplicador da prova.

ITEM 01

Leia o texto abaixo:

"Prever o futuro é tão arriscado que, podendo sempre errar, é preferível errar pelo otimismo. E há boas razões para se admitir quanto à democracia. Nos últimos 20 anos, dobrou ou triplicou o número de pessoas que não vivem em ditadura. Talvez seja demais chamar Ucrânia ou El Salvador hoje de Estados democráticos, mas certamente há bem mais liberdade nesses países ou no Brasil, após a queda do comunismo e das ditaduras apoiadas pelo primeiro mundo, do que havia em 1980. A conjuntura mundial torna difícil o cenário usual, que era a rigorosa repressão ante o avanço de reivindicações populares." (Texto adaptado do site www.ateneadatz.com.br/)

Em relação ao texto, assinale a opção correta:

- (a) Se a palavra "certamente" vier entre vírgulas o texto transgredir as normas de pontuação.
- (b) Até há pouco tempo não havia restrições às demandas e reivindicações de segmentos insatisfeitos da sociedade.
- (c) A expressão "tão arriscado que" pode ser substituída por "tão arriscado quanto" sem prejuízo para a correção do texto.
- (d) Pode-se inferir do texto que atualmente não há clima favorável à repressão de movimentos populares.

ITEM 02

Leia o texto abaixo:

"Eu sei que o mundo é redondo, mas para mim é chato, mas Ronaldo só sabe que o mundo é redondo, para ele não parece chato. Porque eu estive em muitos países e vi que lá o céu também é em cima, por isso o mundo parecia todo reto para mim. Mas Ronaldo nunca saiu do Brasil e pode pensar que só aqui é que o céu é lá em cima, que nos outros lugares é embaixo ou de lado, e ele pode pensar que o mundo só é chato no Brasil, que nos outros lugares que ele não viu vai redondando. Quando dizem para ele é só acreditar, para ele nada precisa parecer". (texto adaptado de Nova Escola)

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS - PROVA FLORIPA | 2011

Agora responda: infere-se do texto que:

- (a) o mundo, para Ronaldo, é um globo, pois sabe que ele se arredonda em outros pontos da Terra;
 (b) dizem que o mundo é redondo, o que Ronaldo poderá comprovar com sua própria observação no dia em que puder viajar;
 (c) se Ronaldo viajasse, constataria que o mundo parece plano em toda parte, o que lhe facilitaria aceitar a ideia de que o mundo é redondo;
 (d) como nunca saiu do Brasil, Ronaldo só vê o mundo como uma planura, o que o deixa atrapalhado para acreditar que o mundo é redondo.

Para os próximos itens é importante que você observe muito bem a imagem a seguir. Depois disso, procure ler com muita atenção as indicações propostas.



FORNTE: Disponível em <www.google.com/imagens>. Acesso em: 26 Mai. 2011.

ITEM 03

No *ovator* é possível de se ler a frase: "Almoço sem pesares". A propaganda se refere à informação de que há:

- (a) uma informação para comer pouco
 (b) comer demais faz bem à saúde
 (c) duas maneiras de interpretar a frase
 (d) não dá para entender a propaganda

3

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS - PROVA FLORIPA | 2011

ITEM 04

Dadas as palavras:

- 1) des-a-ter-to
 2) sub-es-ti-mar
 3) trans-tor-no

Constata-se que a separação silábica está correta em:

- (a) apenas em 3
 (b) apenas em 2
 (c) apenas em 1
 (d) em todas as palavras

ITEM 05

Observe o texto abaixo:

Querida Amiga,
 Quanta coisa linda "esse carinho virtual" faz acontecer para nós!!
 Foi aqui que fizemos o primeiro de muitos contatos e fomos construindo uma linda amizade... e real!!
 Venho hoje agradecer ao Ser Superior, o nosso tempo desta nossa convivência de alegrias, expectativas, surpresas, orações e partilhas, de afetos, músicas, flores, palavras de ânimo, bênçãos.
 Uma atenção especial, um sonho amigo, um abraço virtual... Como foi bom ter conhecido você!! Quanta luz, a sua amizade linda e transparente traz para a minha vida!!
 Obrigada por me ajudar a fazer deste cantinho virtual um espaço acolhedor, carinhoso e saudável!
 Obrigada, amigo por todas as palavras abençoadas e de carinho que me enviou!!
 Um beijo no coração!!!
 (leitor anônimo - texto adaptado de www.rezadoppo.com)

Obrigada por me ajudar a fazer deste cantinho virtual um espaço acolhedor, carinhoso e saudável!
 Obrigada, amigo por todas as palavras abençoadas e de carinho que me enviou!!
 Um beijo no coração!!!
 (leitor anônimo - texto adaptado de www.rezadoppo.com)

Com base na proposta do texto dado, responda a qual gênero textual pertence:

- (a) Código secreto
 (b) Carta de amor
 (c) Bilhete
 (d) Carta de amigo

4

ITEM 06

Em 1816, D. João VI, Rei de Portugal, patrocinou a vinda de artistas franceses para o Rio de Janeiro. Esses artistas registraram cenas do cotidiano da sociedade brasileira. Abaixo podemos observar a obra de um pintor que esteve no Rio de Janeiro no século 19.



Um funcionário a passeio com sua família, de Jean Baptiste Debret. (1831).

Extrato de: REIS, Anderson Roberti dos. *Para Viver Juntos: História, RP: ensino fundamental*. São Paulo: Escobas SN, 2006, p. 113.

Observando a imagem, podemos afirmar que:

- É um documento escrito sobre a sociedade católica no século 20.
- Trata-se de uma imagem produzida em 1816.
- É um documento histórico sobre a sociedade brasileira no século 19.
- O autor da imagem foi D. João VI.

5

ITEM 07

Analisando a imagem sobre a sociedade brasileira no século 19, podemos afirmar que:

- O chefe da família anda à frente e os demais membros seguem atrás em fila.
- A mãe é a figura mais importante.
- Trata-se de uma família de escravos.
- As pessoas se vestiam de qualquer maneira para sair à rua.

ITEM 08

Com relação à Independência do Brasil, assinale alternativa correta:

A independência brasileira aconteceu em 1822. Com ela conquistamos a autonomia política e econômica em relação a Portugal. Mas esta independência não trouxe alterações profundas para a sociedade brasileira. O tráfico de escravos se intensificou e as pessoas livres pobres continuaram tendo dificuldades de sobrevivência em uma sociedade escravista dominada por grandes proprietários.

(Extrato e adaptação de CABRINI, Conceição; JUNIOR, Roberto Catelli; MONTELLATO, Andrea. *História Temática - terra e propriedade - 8º ano*. São Paulo: Scipione, 2009, p. 191.)

- A independência do Brasil aconteceu no século 20.
- O Brasil conseguiu ficar independente da Inglaterra e de Portugal ao mesmo tempo.
- A independência modificou muito o Brasil, pois as injustiças sociais e econômicas acabaram em nossa sociedade.
- Com a nossa independência a maioria da população não teve o que comemorar, pois a vida dos pobres livres não melhorou e a escravidão africana continuou existindo.

6

ITEM 09

O processo de independência das colônias espanholas na América incluiu as mulheres, principalmente as que acompanharam a população mais pobre. Leia a seguir um texto que trata desse assunto.

As mulheres na luta pela independência

Quando se fala em exército, nesse período, imaginamos sempre homens marchando a pé ou a cavalo, lutando. Esquecemo-nos de que as mulheres, muitas vezes com filhos, acompanhavam seus maridos-soldados; além disso, como não havia abastecimento regular das tropas, muitos trabalhavam – cozinhando, lavando ou costurando – em troca de algum dinheiro. (...) Expostas à dureza das campanhas e aos perigos das batalhas, enfrentavam corajosamente os azares das guerras.

BRUNO, Maria Lúcia. C. América Latina no século XIX. In: *BRUNO, Maria Lúcia. São Paulo: Edusp; Barueri: Edusp, 1998. p. 34-36. Exatido e adaptado de: COSTA, Salser e fezer História: história geral e do Brasil – 8º ano. São Paulo: Saravali, 2009. p. 87.*

No texto são citadas duas formas de atuação das mulheres nas lutas pela independência da América Latina. São elas:

- Tirando fotografias e escrevendo.
- Acompanhando seus maridos-soldados e trabalhando (cozinhando, lavando ou costurando) em troca de algum dinheiro.
- Lutando e escrevendo.
- Falando e correndo pelos campos.

7

ITEM 10

No começo do século 19 deixamos de ser uma colônia de Portugal. Em 1822 alcançamos a independência política, iniciando um processo de discussão de leis próprias para o Brasil através da elaboração de uma constituição. Até então vigoravam no Brasil as leis determinadas pelo governo português. D. Pedro, filho do Rei de Portugal, D. João VI, foi aclamado imperador do Brasil com o título de D. Pedro I. Mas tarde assumiu o trono do Brasil seu filho, D. Pedro II, o qual governou o Brasil até 1889.

(Exatido e adaptado de: DIEGHEI, Ricardo; TOLEDO, Elene. *Novo História: conceitos e procedimentos – 8º Ano*. São Paulo: Atual, 2009. p. 175.)

Lendo o texto anterior podemos afirmar como correto que o Brasil ao se tornar independente de Portugal se tornou uma:

- República.
- Anarquia.
- Monarquia.
- Ditadura.

ITEM 11

Com a frase dada em inglês, procure marcar a resposta que preenche corretamente os espaços.

***Joe _____ university student*.** (Joe é um estudante universitário.)

- is on
- a of
- am the
- is a

8

ITEM 12

Observe a figura abaixo:



Com a figura apresentada, podemos dizer que a expressão "**Can you repeat, please?**" é uma expressão:

- (a) que todas as pessoas sabem em inglês.
- (b) que quem não sabe inglês não sabe nada.
- (c) que pede alguma coisa com gentileza.
- (d) que nenhuma das afirmações está correta.

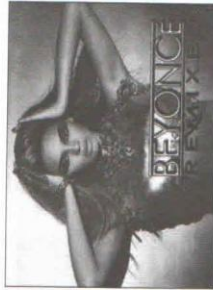
ITEM 13

The plural of *photo, leaf, poet, diary* and *tooth*:

- (a) photos – leaves – poets – diaries – teeth
- (b) photos – leafs – poets – diaries – tooths
- (c) photoes – leafs – poets – diarys – teeths
- (d) photos – leafs – poets – diaries – tooths

9

ITEM 14



Fonte: Disponível em: <WWW.google.com.br/imgmaneiado>. Acesso em 26 mai. 2011.

Beyoncé escreveu em seu perfil no Facebook que ficou feliz pela resposta positiva dos fãs em relação às novas canções, mesmo não sendo essa a maneira como queria apresentá-las.

"Quando entro em estúdio sempre penso nos meus fãs cantando os refrões e dançando a cada batida. Faço música para fazer as pessoas felizes e fico contente em saber que todos ficam tão ansiosos para ouvir minhas novas canções", afirmou a cantora.

Uma das músicas mais executadas nas rádios do Brasil foi "*Single Ladies*" em que um dos trechos é:

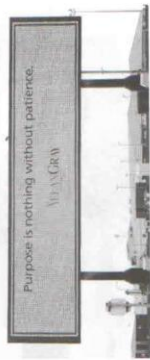
*Up in the club, we just broke up
I'm doing my own little thing*

Se fosse cantado este trecho em português, como ficaria a tradução da frase: *I'm doing my own little thing*?

- (a) Eu estou pequena com essa música.
- (b) Eu estou fazendo a música.
- (c) Eu estou muito cansada de dançar.
- (d) Estou fazendo o meu próprio jeito.

10

ITEM 15



Fonte: Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em 26 Mai, 2011.

A frase colocada no outdoor, numa tradução simplista, ficará: **"Finalidade não é nada sem paciência."**

Com relação à palavra "isr" colocada no texto, podemos afirmar que pertence:

- (a) ao verbo "to be"
- (b) ao verbo "to is"
- (c) ao verbo "to have is"
- (d) a palavra não é verbo

ITEM 16

O número 10 pode ser escrito de duas formas como soma de dois números primos: $10 = 5 + 5$ e $10 = 7 + 3$. De quantas maneiras podemos expressar o número 25 como uma soma de dois números primos?

- (a) 4
- (b) 2
- (c) 5
- (d) 1

11

ITEM 17

Num depósito existem 24 extintores de incêndio, sendo de espuma química e dióxido de carbono. Sabendo-se que o dióxido de carbono é o triplo do de espuma química, conclui-se que o número de extintores de espuma química existentes nesse depósito é:

- (a) 3
- (b) 6
- (c) 9
- (d) 4

ITEM 18

Sabe-se que a equação $2x^3 + x^2 - 6x - 3 = 0$ admite uma única raiz racional e não inteira. As demais raízes dessa equação são:

- (a) Irracionais e positivas
- (b) Inteiras e de sinais contrários
- (c) Irracionais de sinais contrários
- (d) Não são reais

ITEM 19

Um comerciante resolveu montar uma loja no centro de Florianópolis. Percebeu que em uma das esquinas da ilha havia um terreno que tinha o formato de triângulo retângulo. Ficou com uma grande dúvida em comprar o terreno, mesmo porque o proprietário não sabia precisar qual era o perímetro total do terreno. Para resolver essa questão, resolveu tomar as medidas do referido terreno, onde um cateto tinha **2 cm** e sabia que a hipotenusa desse terreno media **6 cm**. Como sentiu dificuldade em resolver a equação, levou as medidas do terreno para um matemático e disse que precisava saber qual o perímetro total do terreno. Qual foi a medida que o matemático encontrou?

- (a) 8 cm
- (b) 16 cm
- (c) $4\sqrt{2}$ cm
- (d) $4(2+\sqrt{2})$ cm

12

ITEM 20

As idades de duas pessoas há 8 anos estavam na razão de 8 para 11; agora estão na razão de 4 para 5. Qual é a idade da mais velha atualmente?

- (a) 165 (b) 30 (c) 274 (d) 90

ITEM 21

O sentido do olfato permite que os animais sintam o cheiro das substâncias. O receptor externo do olfato é a membrana olfativa situada na parte superior da cavidade nasal. É nela que terminam as ramificações do nervo olfativo. Nessa região, as partículas carregadas de cheiro ou odor estimulam terminações do nervo olfativo.

Agora, pense e responda: dentro de uma sala estão os seguintes objetos: uma pedra, um copo com água, um frasco fechado com pó de café e um copo com desinfetante de eucalipto. Ao entrar na sala de olhos vendados, qual dos objetos você identificará pelo cheiro?

- (a) pedra
(b) o pó de café
(c) o cheiro do eucalipto
(d) a água

ITEM 22

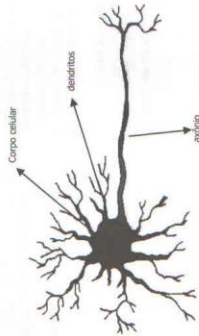
Imagine-se correndo em um dia de muito calor. Seu coração funciona mais acelerado, sua respiração se torna mais rápida e o suor escorre pelo seu corpo. **Isso ocorre por quê?**

- (a) porque está muito calor e o organismo sua
(b) porque se corre demais e cansa o organismo
(c) porque o suor é gostoso para o organismo
(d) porque o suor refrigeraria o organismo

13

ITEM 23

Observe a figura abaixo:



FONTE: Disponível em: <<http://paginas.upe.br/~m155a1/ba10.html>>. Acesso em 26 Mai, 2011.

Agora, leia a informação que segue:

As células nervosas possuem propriedades similares as outras células em muitos aspectos: Elas se alimentam, respiram, passam por processos de difusão e osmose, mas diferem em um aspecto importante, elas processam informação. Essas células nervosas não existem isoladamente, elas conectam-se uns aos outros formando as chamadas cadeias, as quais transmitem informações a outras células nervosas ou músculos.

Com base nessas informações, que nome científico damos a essa células nervosas?

- (a) esqueleto
(b) neurônios
(c) músculos do esqueleto
(d) coração

14

ITEM 28

Observe a imagem que segue:



Fonte: Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em 26 Mai, 2011.

As instituições financeiras (bancos, casas de câmbio, financeiras) criaram um sistema rápido e eficiente para favorecer a transferência de capital e comercialização de ações em nível mundial. Investimentos, pagamentos e transferências bancárias, podem ser feitos em questões de segundos através da Internet ou de telefone celular. Os tigris asiáticos são países que souberam usufruir dos benefícios da globalização. Investiram muito em tecnologia e educação nas décadas de 1980 e 1990. Como resultado conseguiram baratear custos de produção e agregar tecnologias aos produtos. Atualmente, são grandes exportadores e apresentam ótimos índices de desenvolvimento econômico e social.

Essas ações foram importantes para:

- (a) facilitar as relações econômicas
- (b) enriquecer os países pobres
- (c) distribuir melhor a renda *per capita*
- (d) nenhuma das alternativas anteriores

ITEM 29

Observe a figura que segue:



Fonte: Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em 26 mai, 2011.

No Brasil, os pescadores tradicionais são hoje confrontados com problemas criados por, entre outras coisas, a construção de grandes barragens e outros projetos de desenvolvimento, a poluição da água por atividades de mineração, a invasão de lagos e rios em barcos de pesca industrial e pela criação de instituições nacionais parques e reservas.

A este momento de extrema poluição e descaso com o ambiente, em relação à sobrevivência do homem, dá-se o nome de:

- (a) Impacto ambiental
- (b) sucesso comercial
- (c) recurso tecnológico
- (d) ambiente renovável

ITEM 30

Veja a ilustração abaixo:



FONTE: Disponível em: <WWW.google.com.br>. Acesso em: 26 Mar. 2011.

A imagem mostra o caos que as indústrias de petróleo causam e os malefícios à natureza destruindo grande parte da fauna e da flora dos oceanos e rios. Diante disso, afirma-se:

“A poluição do ambiente provoca doenças graves para o homem, causando:”

- (a) contribuição social à humanidade
- (b) movimentos de benefícios ao homem
- (c) prejuízo aos cofres públicos
- (d) benefícios aos animais e outros seres vivos

19

ITEM 31

Qual das alternativas abaixo apresenta relação direta com a criação do esporte Voleibol, popularmente conhecido no Brasil como Vôlei:

- (a) Criado em 2008 por Charles Muller na Inglaterra, como o objetivo de ser um esporte com contato físico entre os adversários.
- (b) Criado em 1895 por William George Morgan na Associação Cristã de Moços dos Estados Unidos, com o objetivo de ser um esporte sem contato físico entre os adversários, reduzindo o risco de lesões.
- (c) Criado em São Paulo em 1900 por Edson Arantes do Nascimento, com o objetivo de ser uma nova modalidade olímpica.
- (d) Criado em 1895 por William George Morgan nos Estados Unidos, com o objetivo de ser um esporte sem contato físico entre os adversários, reduzindo o risco de lesões entre os atletas que lançassem a bola ao ar.

ITEM 32

A dança é uma das formas de manifestação cultural de um povo, sendo que em Santa Catarina diversas formas de dança são realizadas nas mais diversas regiões geográficas. Baseado na cultura catarinense, qual associação está correta?

Associação	Região	Danças
A	Vale do Itajaí	Danças Europeias (Alemã e Italiana)
B	Grande Florianópolis	Danças de Bó de Namão e Pau de Fita
C	Planalto	Frevo e Carimbó
D	Sul	Dança Árabe

Baseado nas letras das associações corretas assinale a alternativa certa:

- (a) A e D
- (b) C e D
- (c) C e B
- (d) A e B

20

ITEM 33

Regularmente, assistimos comerciais e propagandas de atletas de renome nacional e internacional que divulgam roupas, calçados, ou mesmo outros acessórios esportivos. O sucesso destes atletas em seus respectivos esportes são frutos da:

- (a) Dedicação, treinamento, disciplina e utilização de materiais esportivos adequados a prática.
- (b) Utilização exclusiva de materiais esportivos adequados a prática.
- (c) Não utilização de materiais esportivos famosos adequados a prática esportiva.
- (d) Indisciplina as regras, falta de dedicação nos treinamentos e sua boa imagem como atleta.

ITEM 34

Florianópolis recebe anualmente uma das mais tradicionais provas de Triathlon de resistência da América do Sul. Este Triathlon envolve as seguintes modalidades:

- (a) Atletismo (maratona), ciclismo e hipismo
- (b) Natação, vistoria e ciclismo
- (c) Montanhismo, natação e ciclismo (maratona)
- (d) Natação, tiro ao alvo e ciclismo

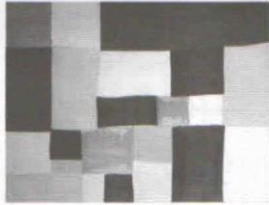
ITEM 35

A falta de atividades físicas regulares pode favorecer o surgimento de algumas doenças:

- (a) Micose, labirintite, dor de garganta
- (b) Dor de garganta, diabetes tipo II, obesidade
- (c) Depressão, pressão alta, tétano
- (d) Diabetes tipo II, pressão alta, obesidade

ARTE PLÁSTICA/VISUAL

ITEM 36



FONTE: Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em: 26 Mai, 2011.

Este é um quadro que tem uma pintura abstrata e trata do modernismo, mas que tem algumas características próprias. Uma delas é o uso de figuras geométricas planas. Dessas figuras, quais se podem identificar no quadro?

- (a) círculos / quadrados
- (b) quadrados / retângulos
- (c) linhas / triângulos
- (d) traços / linhas

ITEM 37

Observe a figura:



Fonte: Disponível em: <www.sabineante.com.br>. Acesso em: 26 mai. 2011.

Numa atividade de Arte Plástica na sala informatizada, o professor pediu para que os estudantes criassem uma "obra" no Word e ele produziu o desenho mostrado acima. A professora, para testar os conhecimentos de um estudante, perguntou a ele: "Quais figuras geométricas você usou para esta arte?" e o estudante respondeu:

- (a) linhas
- (b) quadrados
- (c) triângulos
- (d) triângulos retângulos

23

ITEM 38

Veja a imagem que segue:



Fonte: Disponível em: <www.artemecola.com.br>. Acesso em: 26 Mai. 2011.

Numa escola pública, a professora pediu para que os estudantes fotografassem algum objeto que encontrasse interessante ao caminhar pelas ruas da cidade, ou até mesmo do bairro onde eles moravam e que tivesse algum significado para eles. A surpresa foi quando Maria apareceu com a imagem dos reservatórios usados para se depositar os produtos que não mais são consumidos, tais como: embalagens, vidros, metais, produtos orgânicos e produtos eletroeletrônicos, baterias, etc. Não resta dúvida que a idéia foi genial e o aproveitamento de 100% para a aula, incluindo o estudo de um assunto que está em alta hoje: meio ambiente.

Com base nessa foto, a professora perguntou a Maria por que ela achou interessante aquela imagem. Maria respondeu:

- (a) é que a reciclagem é essencial para preservar o meio ambiente
- (b) isso não reciclagem é bobeira porque só ocupa espaço
- (c) é que nunca se deve reciclar material e sim jogá-los fora
- (d) é que os materiais que não se usam mais deve-se atear fogo

24

ITEM 39



Fonte: Disponível em: <<https://www.museuogal.org.br>>. Acesso em: 26 Mai. 2011.

Leia o texto com muita atenção:

Há vários tipos de poluição no meio ambiente, como por exemplo: poluição atmosférica, hídrica, do solo, sonora, térmica e luminosa. A atmosfera é a mais atingida pelas descargas das chiméias das indústrias, dos transportes, como automóveis, aviões, etc. O uso de queimadas na agricultura contamina rios e campos, bem como a qualidade da água para o abastecimento. O clima também é afetado pela poluição do ar. Os gases poluentes formam uma camada de poluição: a atmosfera, bloqueando a dissipação do calor que fica concentrado na atmosfera e provoca mudanças climáticas.

Com base nessas informações, podemos considerar a fotografia como:

- (a) uma obra de arte e alerta de perigo
- (b) uma foto comum tirada de uma cidade
- (c) um foto sem nenhuma arte
- (d) uma foto tirada sem nenhum objetivo

25

ITEM 40

Observe a figura:



Fonte: Disponível em: <<http://museuivisualismomartinsartemuseum.com.br/>>. Acesso em: 26 Mai. 2011.

Este é o quadro mais importante já produzido no Brasil. Tarsila pintou um quadro para dar de presente para o escritor Oswald de Andrade, seu marido na época. Quando viu a tela, assustou-se e chamou seu amigo, o também escritor Raul Bopp. Ficaram olhando aquela figura estranha e acharam que ela representava algo de excepcional. Tarsila lembrou-se então de seu dicionário tupi-quarani e batizaram o quadro como _____ (o homem que come). Foi aí que Oswald escreveu o "Manifesto Antropofágico e criouam o Movimento Antropofágico, com a intenção de "deglutir" a cultura europeia e transformá-la em algo bem brasileiro. Este Movimento, apesar de radical, foi muito importante para a arte brasileira e significou uma síntese do Movimento Modernista brasileiro, que queria modernizar a nossa arte para nos tornar um povo bem brasileiro. O quadro foi comprado pelo Museu de Arte de São Paulo, Museu de Arte de São Paulo, por um valor de US\$1.500.000. Foi comprada pelo colecionador argentino Eduardo Costantini.

Pergunta-se:

Qual o nome dado a essa obra por Tarsila do Amaral e que preenche os espaços do texto?

- (a) O Pescador
- (b) O Abaporu
- (c) O Rio
- (d) A Cua

26

ARTE CÊNICA

ITEM 36

A Arte Cênica ou Teatro se divide em cinco gêneros: **dramático, trágico, musical, cômico e dança.**

O gênero (1) _____ inicia a vida por meio de ações completas.

O (2) _____ descreve os conflitos humanos.

A (3) _____ apresenta o lado irônico e contraditório.

O (4) _____ é desenvolvido através de músicas, não importa se a história é cômica, dramática ou trágica.

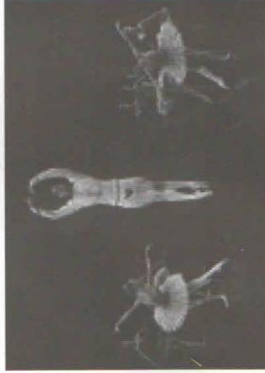
A (5) _____ utiliza-se da música e das expressões propiciadas pela "mímica".

Usando as palavras que estão destacadas, qual é a ordem delas que completa a sequência de números dos parênteses?

- (a) (1) trágico / (2) dramático / (3) cômico / (4) musical / (5) dança
- (b) (1) dramático / (2) musical / (3) trágico / (4) dança / (5) trágico
- (c) (1) musical / (2) trágico / (3) dança / (4) trágico / (5) dramático
- (d) (1) dramático / (2) cômico / (3) musical / (4) dança / (5) trágico

ITEM 37

Observe a imagem:



FONTE: Disponível em: <www.cultura.sp.gov.br>. Acesso em 26 Mai. 2011.

Esta é uma figura que demonstra uma atividade possível de se executar: o movimento. Partindo da imagem, como podemos definir que Arte Cênica é?

- (a) movimento que nada diz e que não explica suas razões de execução.
- (b) conjunto de pessoas que não sabem as técnicas de teatro e não sabem o que fazem.
- (c) conteúdo de atividades e movimentos que não tem sincronismo.
- (d) conjunto de técnicas utilizadas na criação, direção, montagem e interpretação de espetáculos teatrais.

ITEM 38

Veja a imagem que segue:



Fonte: Disponível em: <www.brasilkultura.com.br>. Acesso em 26 Mai. 2011.

A imagem que mais encanta os adultos e as crianças é a imagem de um "galhaco".
 Numa determinada aula de arte cênica um estudante aparece com uma "rosa
 verme/ra" nas mãos. O "personagem" aproveita a oportunidade da peça para pedir a
 mão de sua namorada em casamento.

Surge então o questionamento:

"Que nome se pode dar a esse gênero da peça?"

Com base nessas informações, podemos afirmar que:

- (a) cômico romântico
- (b) tragico cômico
- (c) comedia romantica
- (d) musical cômico

29

ITEM 39

Observe a imagem:



Fonte: Disponível em: <http://www.funarte.gov.br>. Acesso em 26 Mai. 2011.

Numa sala de aula pode se incluir a contação de histórias, recital de poesias, atividades artísticas e lúdicas, além de exposição de livros.

De acordo com essa informação, podemos afirmar que a "cena apresentada na imagem" é sim um:

- (a) gênero de teatro
- (b) gênero de engano
- (c) gênero que não nos ensina nada
- (d) gênero que dificulta as atividades escolares.

30

ITEM 40

Observe a figura:



Fonte: Disponível em: <<http://www.cm-entrada.pt>>. Acesso em 26 mai. 2011.

Leia o texto que segue:
O teatro é uma forma de arte em que um ator ou conjunto de atores, interpreta uma história ou atividades para o público em um determinado lugar. Fazer teatro sempre foi uma atividade de caráter religioso, isto é, ligado ao culto das divindades que cada povo possuía. O objetivo era exaltar a glória e o poder das divindades. Com o auxílio de dramaturgos ou de situações improvisadas, de diretores e técnicos, o espetáculo tem como objetivo apresentar uma situação e despertar sentimentos no público.

(Texto de *Rubi Davi Fenech Elkin*. Disponível em: <<http://fmlbaaeratoio.blogspot.com/2010/09/masara.html>>. Acesso em: 29 mai. 2011)

Com essa exposição de idéias, *Elkin* nos traz um quadro para lembrar uma arte que é bastante conhecida até mesmo na nossa região de Florianópolis e no mundo.

A partir daí surge então o questionamento:

"Qual o nome dado a essa arte de representar com truques?"

- (a) Somo de magia
- (b) Teatro de magia
- (c) Shopping de magia
- (d) Dança de magia

31

ARTE MUSICAL

Orquestra

Fonte: Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Orquestra>>. Acesso em 30 Mai. 2011.

(...) a orquestras completas dá-se o nome de orquestras sinfônicas ou orquestras filarmônicas; embora estas prefixos não especificuem nenhuma diferença no que toca à constituição instrumental ou ao papel da mesma, podem revelar-se úteis para distinguir orquestras de uma mesma localidade. Na verdade, esses prefixos denotam a maneira que é sustentada a orquestra. A orquestra filarmônica é sustentada por uma instituição privada, ficando assim a sinfônica mantida por uma instituição pública. Uma orquestra terá, tipicamente, mais de oitenta músicos, em alguns casos mais de cem, embora em atuação esse número seja ajustado em função da obra tocada. Em alguns casos, uma orquestra pode incluir músicos *freelancers* para tocar instrumentos específicos que não compõem o conjunto oficial: por exemplo, nem todas as orquestras têm um harpista ou um saxofonista.

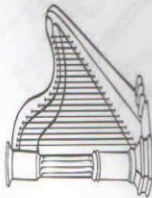
Uma orquestra sinfônica dispõe cinco classes de instrumentos:

- nas cordas (violinos, violas, violoncelos, contrabaixos, harpas)
- as madeiras (flautas, flautins, oboés, corne-inglês, clarinetes, clarinete baixo, fagotes, contrafagotes)
- os metais (trompetes, trombones, trompas, tubas)
- os instrumentos de percussão (tambores, triângulo, câmbas, bumbo, pratos, carrilhão sinfônico, etc.)
- os instrumentos de teclas (piano, cravo, órgão)

32

ITEM 38

Observe a imagem:



Fonte: Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em: 26 Mai, 2011.

Com relação à imagem apresentada, qual o nome desse instrumento musical?

- (a) harpa
- (b) flauta
- (c) violino
- (d) violão

ITEM 39

Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas na frase abaixo:

No entendimento tradicional de música, os seus elementos fundamentais são _____, _____ e _____.

- a) harmonia, melodia, ritmo
- b) grave, agudo, médio
- c) instrumentos, voz, poesia
- d) balanço, dança, colorido

ITEM 36

Assinale os instrumentos que pertencem a orquestra, tal qual esta se organiza tradicionalmente:

- (a) tímpanos, violino, harpa, clarineta
- (b) teclado elétrico, clarineta, piano, guitarra
- (c) saxofone, contrabaixo, bateria, guitarra
- (d) harpa, viola, violino, cavaquinho

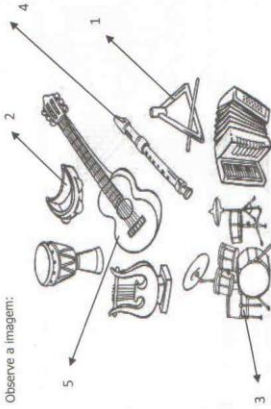
ITEM 37

O precursor do violão teria sido o alaúde, instrumento de cordas medieval com uma caixa de ressonância oval. Foi o português António Torres, em 1854, quem inventou o violão na forma como é conhecido atualmente. O violão é um:

- (a) um instrumento de percussão
- (b) um instrumento de cordas
- (c) um instrumento eletrônico
- (d) um instrumento de sopro

ITEM 40

Observe a imagem:



FORTE: disponível em: <www.google.com.br>, acesso em 26 mai. 2011.
Instrumentos musicais emitem sons específicos e de acordo com o seu formato e o som é produzido pela vibração, sopros, percussão, etc. De acordo com a imagem apresentada, qual o nome dos instrumentos na sequência numérica apresentada?

- (a) (1) harpa; (2) violão; (3) triângulo; (4) flauta e (5) bateria
- (b) (1) flauta; (2) violão; (3) pandeiro; (4) flauta e (5) violão
- (c) (1) harpa; (2) pandeiro; (3) triângulo; (4) bateria e (5) flauta
- (d) (1) violão; (2) harpa; (3) bateria; (4) triângulo e (5) flauta

ANEXO B – OFÍCIO DA ESCOLA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS EBM



Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretaria da Educação
Escola Básica Municipal
- Florianópolis – SC FONE/FAX:

POSIÇÃO DA ESCOLA – PROVA FLORIPA

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis por decisão dos seus dirigentes resolveu aplicar uma prova (“PROVA FLORIPA”) aos alunos de 1ª à 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental. A primeira questão é por quem isso foi definido? E com que finalidade? Até este momento não houve nenhum debate aprofundado com professores, alunos e comunidade. Portanto, não há o interesse em discutir e definir esta questão de forma democrática.

O que se evidencia ao analisar as políticas educacionais de vários países e do Brasil nas últimas décadas e que a avaliação dos sistemas é uma prescrição do Banco Mundial. E tem como eixo político o ideário neoliberal, que apontam novos modos de organização e oferta de serviços sociais e, conseqüentemente, educacionais. Dessa forma, assumindo os pressupostos que apoiam a lógica mercantilista no campo econômico e que impõem um redirecionamento do papel do Estado na gestão educacional.

Este processo consolida o “Estado-avaliador”, que estabeleceu mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (apud Afonso, 1998, p.113).

Nesse contexto, a “PROVA FLORIPA” pode desencadear o fortalecimento de mecanismo discriminatórios/classificatórios das escolas e a promoção do ranqueamento. Esse processo estimula à escola e ao aluno por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar.

Destarte, difundiu-se nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar. Isto pode levar manchetes dos jornais como: “Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis premia escolas e alunos com maior desempenho”. Ou punição da escolas que não alcançaram os resultados esperados por eles, com a diminuição de recursos, etc.

Além disso, a “PROVA FLORIPA” elaborada por “especialistas” trabalha em cima de conteúdos e conceitos que podem induzir/conformar os currículos a sua lógica. Dessa forma, a avaliação intensifica as desigualdades escolares e sociais. Trata-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema pois não identifica as causas das dificuldades.

Essa concepção de avaliação remete:

- A ideia da possibilidade de todos os alunos aprenderem da mesma forma uma lição, por estarem sujeitos à mesma percepção-impresiva.

- A idéia de que essa aprendizagem, reificada, pode ser objetivamente medida através de uma prova,
- 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.

Outra questão fundamental de análise, são as condições de infra-estrutura das escolas, pois têm influência na aprendizagem e no desempenho dos estudantes.

A proficiência recebe influências diferenciadas, dependendo da etapa de ensino. Por exemplo, na 4ª série a existência de pátios e áreas para recreação é condição destacada. Já na 8ª série e no ensino médio são as condições de equipamentos de apoio didático (laboratórios de ciências e de informática). Em contrapartida, as condições ambientais perturbadoras (barulho, falta de ventilação, má iluminação) são fatores que interferem significativamente na aprendizagem.

Quanto ao planejamento pedagógico é comprovado que, quando a escola desenvolve (discute e planeja) sua própria proposta pedagógica, o rendimento dos alunos aumenta. O percentual de proficiência no nível alto dobra, apresentando-se melhor do que na situação de ausência de debate e de imposições de propostas. A política educacional vigente, no entanto, não contempla a participação da escola e dos professores como elemento de construção e de elaboração de propostas, programas e projetos. Dá-se prioridade ao caráter meramente executor da escola, sendo constantes as iniciativas centralizadas que limitam os professores a ações operativas, desprezando-se sua capacidade crítica, reflexiva e criativa.

Além disso, o acesso pelo professor a livros, revistas e jornais de informação geral e de atualidades, e de romances e revistas em quadrinhos, que permitem acesso a opiniões mais amplas, a outras dimensões do conhecimento humano e ao mundo discente é essencial.

A política de formação voltada principalmente para os aspectos técnicos e metodológicos do trabalho. Não discute a política, sua concepção e formulação. Apenas as melhores formas de sua implementação na escola. Dessa forma, busca manter a análise no "Aprender a Aprender" desconsiderando as questões macro da totalidade.

Interferem outros fatores como as condições objetivas de trabalhos dos professores, presos a múltiplas jornadas de trabalho, via de regra em mais de uma escola ou rede de ensino (condição para subsistência, pois o nível salarial é insuficiente para a diminuição da jornada de trabalho), a dezenas de turmas e centenas de alunos. O acúmulo de tarefas burocráticas decorrente desse quadro gera sobrecarga de trabalho e prejudica o aperfeiçoamento e a qualificação dos professores e a sua relação pedagógica com a escola e com os estudantes.

Quaisquer processos avaliativos possuem uma finalidade. De acordo com a instituição que as realiza, com os parâmetros que estabelece, com os objetivos e as metas a que se referem e com os atores que deles participam se pode inferir algumas finalidades. Na FBM a perspectiva de avaliação é coletiva e diagnóstica dos avanços e dificuldades enfrentadas pelas escolas em relação aos objetivos do PPP, com a finalidade de buscar outras práticas alternativas que possibilitem a superação das

dificuldades. Portanto, não possui caráter classificatório, de controle, de comparação e punição.

Nada mais atual e forte do que firmar posição no sentido de que à educação pública cabe: a) a promoção da igualdade nas condições de acesso e permanência (Abicalil, 2000); b) a promoção da Qualidade Social (Carvalho, 1996); c) a avaliação voltada para o projeto político-pedagógico centrado na construção de uma nação soberana e emancipadora (Silva, 1996).

Não menos importante na valorização é a radicalidade na gestão democrática das escolas e dos sistemas. A criação de espaços de participação e de decisão colegiada dos diversos segmentos escolares (docentes, funcionários, pais/mães, estudantes) em conselhos eleitos por seus pares com função deliberativa e de controle social.

Se o compromisso dessa gestão da SMEF é com a democratização do ensino, há que investir na construção de propostas de avaliação que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos. Também, os resultados da avaliação devem ser analisados como indicadores para análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, na construção de uma educação de qualidade para toda a população.

Por fim, os professores e funcionários da EBM se posicionam contrário a forma como foi encaminhada a discussão e a definição da “PROVA FLORIPA” e a concepção classificatório, comparativa e punitiva nesta dinâmica de avaliação. A escola está aberta para que a SMEF venha até a mesma fazer um debate sobre articular processos avaliativos emancipatórios e que levem em consideração toda a complexidade da realidade educacional e de suas relações com o contexto mais amplo.

Além disso, a vinda da SMEF para aplicar a “PROVA FLORIPA” sem a concordância da escola, representa um desrespeito a sua autonomia político-pedagógica, aos alunos, pais e professores.

Atenciosamente,

Assinam professores e funcionários.

Florianópolis, 19 de outubro de 2007.