



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HENRIQUE DIAS GOMES DE NAZARETH

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA ESCOLAR:

efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2014

HENRIQUE DIAS GOMES DE NAZARETH

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA ESCOLAR:

efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia de Oliveira.

Rio de Janeiro

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA ESCOLAR:
efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do
Rio de Janeiro**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Professora Doutora Cláudia de Oliveira Fernandes
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Andrea Rosana Fetzner - UNIRIO

Professora Doutora Maria Inês Marcondes – PUC-Rio

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me apoiaram em minha caminhada acadêmica.

Minha mãe, Débora, meu maior exemplo que com três graduações e dois mestrados demonstra na prática a importância da constante busca por conhecimentos.

Meu pai, Francisco, sempre compreensivo.

Minha esposa, Renata, também companheira de pesquisa, congressos, artigos e discussões acadêmicas.

Minha orientadora, Claudia Fernandes, que durante dois anos me guiou nesse trabalho, iluminando caminhos de pesquisa.

Aos professores Luiz Carlos de Freitas, Andréa Rosana Fetzner e Maria Inês Marcondes que aceitaram compor esta banca e muito contribuíram com a trajetória da pesquisa.

E à UNIRIO que faz parte da minha história.

RESUMO

NAZARETH, Henrique Dias Gomes. **Políticas de avaliação externa na prática escolar: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro**. UNIRIO, 2014. 121 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o espaço atribuído à avaliação no projeto político neoliberal para a educação, assim como analisar alguns dos aspectos que influenciam a escrita das políticas de avaliação externa e entender as dinâmicas e tensões que envolvem a interpretação dessas políticas na prática escolar. Para compreensão das questões adotamos procedimentos metodológicos qualitativos, visando articular a pesquisa de campo, desenvolvida em uma sala de aula, com análise documental e bibliográfica. O constante desafio se encontra na maneira de compreender o observado em sala de aula em sua relação com contexto da escola, da rede de ensino e da macro política. Para isto o trabalho se apoiou no referencial teórico analítico conhecido como “abordagem do ciclo de políticas” elaborado por Stephen J. Ball e colaboradores. De forma geral aponta-se para a influência cada vez maior dos reformadores empresariais na política educacional, marcada pela cultura de auditoria e performatividade. Nas escolas, é fortalecida a cultura do exame e o estreitamento curricular, no entanto, existem resistências declaradas ou não. A política não consegue anular as experiências pedagógicas e os professores reinventam suas práticas, muitas vezes em um esforço conciliatório entre as determinações da política e suas crenças e saberes.

Palavras-chave: políticas de avaliação; ciclo de políticas; exames; prática escolar.

ABSTRACT

NAZARETH, Henrique Dias Gomes. **External Evaluation Policies in school practice: effects of educational policy in a classroom at the Municipal grid of Rio de Janeiro**. UNIRIO, 2014. 121 pages. Masters Degree Dissertation. Graduate Program in Education Federal University of the State of Rio de Janeiro.

This research aimed to understand the space designate to analyze the neoliberal political project for education, such as analyzing some of the aspects that influence the writing of external evaluation polices and understanding the dynamic and tension surrounding the interpretation of these policies in school practice. To understand the issues qualitative methodological procedures were adopted, aiming joint field research, developed in a classroom, with documental and bibliographical analysis. The constant challenge is found on the way to understand the observed classroom in the context of its relationship with school, school system and macro policy. To do so, this work was supported by the theoretical framework of analysis known as " policy cycle approach" created by Stephen J. Ball and other colaborators. Overall it is pointed out to the growing influence of corporate reformers in educational policy, marked by the audit and performativity cultures. At schools, the culture of the examination and curriculum narrowing are strengthened. However, there are resistances, declared or not. The policy cannot annul the teaching experience and avoid teachers to reinvent their practices, often in a conciliatory effort, combining the determination of policies with their beliefs and knowledge.

Keywords : assessment policies; the policy cycle; examinations; school practice.

Sumário

Apresentação	12
Introdução	14
Capítulo 1 - Aproximação teórica e construção metodológica da pesquisa	20
1.1 Abordagem do ciclo de políticas	25
1.2 Neoliberalismo, Performatividade e Cultura de Auditoria.....	29
1.3 Construção metodológica da pesquisa	34
Capítulo 2 - Contexto de influências das políticas de avaliação externa.....	37
2.1 Políticas de avaliação em larga escala no Brasil: neotecnicismo e reformadores empresariais da educação	42
2.2 Que educação querem os reformadores empresariais?	48
Capítulo 3 - O Salto de Qualidade e o contexto da produção de textos.....	64
3.1 Mudança de gestão e a política do Salto de Qualidade	65
3.2 Provas, Descritores, Cadernos Pedagógicos e Prêmio Anual de Desempenho ..	68
3.2.1 Provas Bimestrais	69
3.2.2 Descritores.....	71
3.2.3 Cadernos Pedagógicos.....	73
3.2.4 Prova-Rio, IDE-RIO e Prêmio Anual de Desempenho.....	76
Capítulo 4 - Interpretações da política na prática escolar observada	80
4.1 Um pouco sobre a escola	80

4.2 A sala de aula	84
4.3 A prova na cultura institucional da escola	84
4.4 Cadernos Pedagógicos na prática escolar.....	98
4.5 Trabalho diversificado e incoerências entre a avaliação externa e avaliação da professora	102
Capítulo 5 - Considerações finais.....	107
Referências.....	114

Siglas utilizadas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CESPE/UnB - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (UnB)

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDE-RIO – Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

REDUCA - Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação

SEPE RJ – Sindicato Estadual de Profissionais da Educação do Rio de Janeiro

SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

TPE – Movimento Todos Pela Educação

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Lista de figuras, quadros e tabelas

Figura 1 - Prova 2º Bimestre/2013 (Caderno do Professor)	73
Figura 2 - Orientações para execução das atividades (Avaliação Diagnóstica 2013)	87
Figura 3 - Atividade 9 da Avaliação Diagnóstica 2013 do 1º ano do Ensino Fundamental	90
Figura 4 - Atividade 10 da Avaliação Diagnóstica 2013 do 1º ano do Ensino Fundamental	91
Tabela 1 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental das escolas estaduais de São Paulo - Ciclo I – 1º ao 5º ano	55
Tabela 2 - Matriz curricular para o ensino fundamental de tempo parcial das escolas municipais do Rio de Janeiro	56
Tabela 3 - Metas do Prêmio Anual de Desempenho	78
Tabela 4 - Notas e médias IDEB e IDE-RIO de 2009 a 2012	83
Quadro 1 - Descritores de Língua Portuguesa para o 2º Bimestre	72

Apresentação

Minha vida acadêmica teve início em 2006, quando ingressei no curso de licenciatura plena em Pedagogia da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Logo no segundo período, procurei alguns grupos de pesquisa para compreender suas dinâmicas, que eram novas para mim, na época. Acabei ingressando como voluntário em um núcleo, no qual são desenvolvidas atividades de pesquisa e extensão. Nesse grupo, tive o prazer de conhecer quilombos e tribos guarani do estado do Rio de Janeiro e fazer parte de pesquisas sobre etnoconhecimento, educação de quilombolas e educação de indígenas.

Com um contato mais aprofundado com o Quilombo de Santana no município de Quatis, nosso grupo acampou no quilombo, durante dias. Também realizou oficinas educativas com crianças e adultos e procurou compreender as dinâmicas comunitárias. Grandes aprendizados deram-se nas conversas com aquelas pessoas que nos ensinaram sobre ervas medicinais, suas maneiras de viver. Compartilharam conosco parte de sua história sobre tempos passados, quando tudo que se consumia vinha da terra. Enfim, foi um período significativo de aprendizado pessoal e vivência de pesquisa. Além disso, ministrávamos oficinas em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, procurávamos levar aos estudantes e professores as questões vivenciadas no quilombo.

Nesse momento, meu foco já estava bem voltado para a pesquisa. Como consequência, após seis meses, como voluntário, passei a ser bolsista de Iniciação Científica pela primeira vez. A partir dessas experiências e pesquisas, escrevi artigos que foram publicados em anais de congressos e revistas. Com esse grupo, uma vontade incipiente de fazer pesquisa despertou e percebi que deveria prosseguir nesse caminho. No entanto, outro objeto de pesquisa era de meu interesse, o que me levou a concluir o ciclo para iniciar outro.

Em 2009, já na metade do curso de pedagogia, a política educacional do Rio de Janeiro sofreu uma reviravolta. Com o início da gestão do prefeito Eduardo Paes e da

secretária de Educação Claudia Costin, o debate em torno da avaliação externa estava efervescente, por isso, procurei a Prof^a Dr^a Claudia de Oliveira Fernandes e manifestei meu interesse em participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC). Fui voluntário durante seis meses, e, após esse tempo, foi aprovado o meu subprojeto de iniciação científica.

Como bolsista de Iniciação Científica, pela segunda vez, me debrucei sobre esse projeto por dois anos, estudando as expressões sobre as políticas de avaliação em alguns jornais cariocas e suas relações com a definição do conceito de Qualidade da Educação. Essa investigação gerou ótimos resultados para meu crescimento pessoal e para minha trajetória acadêmica. Apresentei trabalhos, publiquei artigos em eventos importantes no Brasil, Argentina e Chile, participei da organização do V e VI Encontro Estadual das Escolas em Ciclos do Rio de Janeiro e III Encontro Nacional das Escolas em Ciclos, escrevi minha monografia e conquistei a primeira colocação no Prêmio de Iniciação Científica da UNIRIO no ano de 2010.

No que tange minha trajetória profissional, realizei estágios curriculares em diversas etapas e modalidades de ensino, como educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, ensino médio (formação de professores), gestão educacional e educação de jovens e adultos. Nesses estágios realizados em cinco escolas diferentes, tive a oportunidade de me fascinar ainda mais pelo trabalho dos docentes e pelas escolas. Não encontrei nenhum modelo perfeito de educação, mas sim tensões e diferentes perspectivas. Aprendi muito, até mesmo com professores com os quais discordava em alguns aspectos.

Nos estágios extracurriculares, atuei como auxiliar de coordenação pedagógica de uma escola particular, e, posteriormente, em um curso de especialização em gestão escolar. Fui também estagiário de uma grande empresa, na qual atuei na equipe técnica de elaboração de material didático.

Já formado, fui professor de informática para Jovens e Adultos em projetos educacionais não escolares, com foco na inclusão digital, fui tutor a distância do curso de pedagogia e coordenador pedagógico de um projeto de formação profissional.

Apesar de ainda não ter atuado profissionalmente na escola pública, a pesquisa, aqui desenvolvida, expressa o ponto de vista de um educador que a respeita e entende

a escola pública como um espaço privilegiado para formação integral dos sujeitos. Lugar onde existem profissionais comprometidos com as classes populares e que se reinventam, apesar dos problemas estruturais e políticos.

Ao entrar na sala de aula de uma escola pública, procurei compreender as relações que se estabeleciam ali. Sem nenhuma intenção de neutralidade, as questões, aqui desenvolvidas, são provenientes das interpretações de um pesquisador e educador que entra na escola não só carregando suas concepções, mas também aberto a revê-las, a partir do que se apresenta no campo de pesquisa.

Introdução

É possível afirmar que a educação pública brasileira, nas últimas duas décadas passa por um momento de intensificação da lógica mercadológica. A imitação de políticas estrangeiras e a participação ativa de fundações privadas e movimentos financiados por empresários podem ser apontadas como alguns dos responsáveis por ditar a pauta da política educacional. Freitas (2012) explica que:

Esta “nova abordagem” para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal” (p.346).

A avaliação em larga escala desempenha papel essencial neste contexto. Visando introduzir os conceitos supracitados (responsabilização, meritocracia e privatização), exames de desempenho estão cada vez mais presentes no calendário escolar. Na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, as escolas se submetem às diversas provas, tais como a Avaliação Diagnóstica da Alfabetização, Provas Bimestrais elaboradas pela SME/RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro), Prova Rio, Alfabetiza Rio, Prova Brasil, Provinha Brasil e outras. Além das

provas, existem outros instrumentos de consolidação da “cultura da prova” e do currículo mínimo padronizado, tais como os Cadernos Pedagógicos, os simulados e o Prêmio Anual de Desempenho.

Pretende-se aprofundar a discussão sobre estes instrumentos posteriormente, no entanto, a questão é aqui evocada, superficialmente, para ilustrar a motivação da pesquisa. É essa interferência mais direta no trabalho docente e a tentativa de redução de sua autonomia que impulsionaram o desejo de compreender as maneiras como estas políticas se transformam e/ou se conformam na relação com a prática educativa.

As políticas de avaliação externa apresentam-se como parte importante do projeto educacional neoliberal, o qual preconiza o estabelecimento de uma *cultura de auditoria* (APPLE, 2005) e de uma *performatividade* (BALL, 2005) que produza evidências e aponte para a necessidade de intensificar a lógica do mercado na educação.

Segundo Apple (2005), *a natureza difundida destas pressões de avaliação e de mensuração, e sua habilidade para se tornar parte do nosso senso comum, impediu o desenvolvimento de outros conceitos de eficiência e democracia* (p.39). Concordando com o autor, pode-se também incluir o conceito de qualidade nesse leque. As referidas pressões de avaliação e mensuração estão intimamente relacionadas com o conceito de qualidade da educação, que apesar de polissêmico, tem sido utilizado como ferramenta retórica no discurso dos reformadores.

Muitos estudos sobre avaliação provenientes da academia reforçam a concepção de avaliação formativa, processual e com ênfase qualitativa. Mesmo com divergências acerca do significado dessa, no atual campo de pesquisa sobre avaliação, entende-se que a avaliação deve fazer parte do processo de aprendizagem, e, não servir somente como mecanismo de classificação e seleção. Na contramão, encontra-se nas políticas educacionais estudadas a ideia de avaliação para controle e padronização curricular. Freitas (2012) comenta essa distinção entre os avanços do meio acadêmico e a lógica empresarial na educação, apontando os riscos da influência do segundo grupo.

Os educadores profissionais acompanham este movimento com apreensão, pelo fato de que a educação é um fenômeno social mais amplo e que, do ponto de vista de seus compromissos formativos com a juventude, não pode ter na economia seu único determinante. Ao ser aprisionada na lógica empresarial, a educação perde sua dimensão de um bem público mais amplo, cujos horizontes devem ser um projeto de nação e não apenas a expressão de uma demanda de um dos seus atores, os empresários, por mais importante que estes possam ser (p.345).

Apesar disso, no que tange as influências na escrita das políticas de avaliação, a lógica do mercado tem predominado. Esse movimento não é local, a avaliação em larga escala assume características semelhantes em vários países, como é possível ver em Fernandes (2009) que destaca o conjunto de características comuns dos exames públicos nacionais:

1. Os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem;
2. A administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por ele supervisionada;
Os exames são elaborados a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas;
3. As provas de exame são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos standardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizadas por um grande número de alunos;
4. A maioria dos exames tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar;
5. Normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos (p.118).

No geral, a avaliação externa se diferencia de outros tipos de avaliação, por objetivar o acompanhamento global de redes de ensino e orientação de políticas públicas. No entanto, é possível observar uma modificação de sua função original, pois as atuais políticas de avaliação externa em conjunto com as políticas de responsabilização criam a “ilusão de que avaliações de larga escala possam avaliar também a escola e os professores” (FREITAS, 2009, p.47). É preciso incluir a avaliação em larga escala, praticada pela maioria das instâncias governamentais, no leque das políticas regulatórias que se desenvolveram no seio do projeto político

neoliberal. Para Freitas (2009), “as políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, dentro de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público” (p.54).

Diante do que foi posto, as questões que impulsionam e guiam a trajetória de pesquisa são: Qual o lugar das políticas externas de avaliação no projeto neoliberal para a educação? Quais são as influências que agem na escrita do texto da política educacional carioca? Como as políticas externas de avaliação são recontextualizadas na escola, frente às tensões cotidianas que orientam as práticas escolares?

A partir dessas questões, os seguintes objetivos são apontados: (a) compreender o espaço atribuído à avaliação no projeto político neoliberal para a educação; (b) analisar alguns dos aspectos que influenciam a escrita das políticas de avaliação externa; e (c) entender as dinâmicas e tensões que envolvem a interpretação das políticas na prática escolar.

Para compreensão das questões, adotamos procedimentos metodológicos qualitativos, visamos articular a pesquisa de campo com análise documental e bibliográfica. O constante desafio encontra-se na maneira de compreender o observado em sala de aula e sua relação com o contexto da escola, da rede de ensino e da macro política. Para isto, este trabalho apoia-se no referencial teórico analítico conhecido como “abordagem do ciclo de políticas” elaborado por Stephen J. Ball e Richard Bowe.

Em resumo, é considerada a problemática relacionada aos impactos das avaliações externas no contexto das práticas escolares. Este não se estabelece de forma absoluta, é reinterpretado na prática escolar. Por isso, apresenta-se como problema de pesquisa a necessidade de compreender as relações complexas e controversas da política educacional.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos, os quais serão descritos nos próximos parágrafos.

O “Capítulo 1 – Aproximação teórica e construção metodológica da pesquisa” pretende expor os conceitos utilizados para compreender as questões da pesquisa. Os conceitos são entendidos como lentes que auxiliam o olhar do pesquisador sobre o

tema pesquisado. Neste caso, discussões em torno do Neoliberalismo, Performatividade e Cultura de Auditoria foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

Também há no capítulo a ideia de descrever o processo de desenvolvimento da investigação, como o desafio de articular as questões do contexto macro político com o vivenciado na pesquisa de campo em sala de aula. Além disso, busca-se explicar a “abordagem do ciclo de políticas” que balizou todas as análises.

O “Capítulo 2 – Contexto de influências das políticas de avaliação externa” inicia uma discussão em torno da rede que exerce influência na construção das políticas educacionais vigentes no Rio de Janeiro. Para isso busca-se embasamento em estudos sobre os Reformadores Empresariais da Educação (FREITAS, 2011, 2013), Movimento Todos Pela Educação (EVANGELISTA E LEHER, 2012; SHIROMA, et al, 2011) e Rede Latino americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (MARTINS, 2013).

O “Capítulo 3 – O Salto de Qualidade e o contexto da produção de textos” aborda a análise de documentos e pronunciamentos oficiais que representam o texto da política educacional do município do Rio de Janeiro. Este capítulo utiliza como marco inicial o ano 2009, momento de mudança acentuada na perspectiva política da rede municipal de educação. Trata-se de um período de intensificação dos exames de larga escala, de políticas de responsabilização e de contratos com organizações privadas. O enfoque recai sobre algumas ações instituídas pela SME/RJ, como: Prêmio Anual de Desempenho; Cadernos Pedagógicos; Provas Bimestrais; e Prova Rio.

Esta pesquisa, para construir a argumentação em torno do contexto de produção do texto político, baliza-se em dissertações, teses, artigos e reportagens sobre o assunto, além da análise dos documentos produzidos pela SME/RJ, com o auxílio do aporte do Ciclo de Políticas.

O “Capítulo 4 – Interpretações da política na prática escolar observada” descreve a sala de aula pesquisada e busca discutir algumas questões levantadas durante a vivência da pesquisa. Também se faz presente a preocupação de articular a prática com outros contextos estudados, com a intenção de compreender algumas das formas, como as influências das políticas transformam-se na prática escolar. Igualmente, são

tratadas as tentativas de compreensão do pesquisador frente à riqueza e criatividade dos sujeitos no contato com os desafios escolares.

Sem a pretensão de esgotar o tema, o “Capítulo 5 – Considerações Finais” apresenta as considerações finais deste estudo.

Capítulo 1 - Aproximação teórica e construção metodológica da pesquisa

Na fase inicial de elaboração e planejamento da pesquisa, tornou-se evidente o desafio epistemológico intrínseco no objetivo de compreender algumas das maneiras como as políticas educacionais são recontextualizadas e reinterpretadas nas práticas escolares. A principal dúvida que pairava sobre a construção da pesquisa estava relacionada ao referencial teórico-analítico que permitiria a articulação adequada entre a macro política e os aspectos característicos da prática que se desenvolve em sala de aula.

Power (2011), Leite (2007) e Brandão (2001), de maneira geral, concordam que tanto a abordagem micro quanto a macro possuem limitações e propõem a articulação das duas perspectivas. Assim, para atingir a superação dos “monismos metodológicos” (BRANDÃO, 2001) faz-se necessário compreender as limitações de cada uma.

Em muitos casos, as abordagens micro analíticas são criticadas por suas excessivas ênfases nos detalhes e descrições. O trabalho de Power (2011), apesar de objetivar responder críticas de pesquisadores da teoria centrada no Estado e explicitar alguns problemas das abordagens macro analíticas, faz uma série de ressalvas a respeito da teoria centrada nos detalhes e argumenta que “o problema de relacionar o macro e micro está tanto no referencial que fundamenta uma análise do macro contexto quanto na “descrição” das pesquisas” (p.55). Deste modo, a problemática da excessiva “descrição” nos trabalhos micro analíticos deve receber tanta atenção quanto o uso de referenciais amplos que não dão conta da complexidade das relações presentes na escola.

As pesquisas centradas nos detalhes, muitas vezes, são ricas em relatos e descrições; porém, com limitadas considerações de questões mais amplas. No pano de fundo, é possível afirmar que elas acreditam na autonomia dos sujeitos frente à sociedade. Leite (2007) também retrata a questão quando aborda a chamada “radicalização da perspectiva relativista”, como é possível observar:

A Nova Sociologia da Educação é, contudo, frequentemente criticada pela radicalização da perspectiva relativista trazida para a discussão curricular, na medida em que a percepção da arbitrariedade das práticas pedagógicas tendeu a implicar o abandono das discussões epistemológicas e axiológicas acerca do conhecimento escolar, vistas intrinsecamente essencialistas (p.22).

Brandão (2001) da mesma forma contribui para completar o quadro e explica que a posição epistemológica polarizada no campo microssocial deixa de aspirar contribuições mais gerais e constroem suas hipóteses baseadas em fragmentos microssociais. A autora disserta que:

Algumas vezes chega até mesmo a afirmar ser o mundo social uma permanente ilusão constituída pela recriação de papéis e situações, a partir das interpretações forjadas nas interações face a face e pela linguagem. Não haveria pois por que investir em teorias mais gerais sobre o mundo social. Tudo o que se poderia aspirar é um conjunto de interpretações subjetivas e ilusórias do ponto de vista do mundo da experiência (p.157).

Portanto, esta perspectiva supõe que o social não pode ser medido ou analisado, que a teoria não consegue dar conta de propor explicações. A autora demonstra que na tradição da sociologia da educação, quando houve uma “virada hegemônica” no campo das estratégias metodológicas, na década de 80 do século XX, “em determinados fóruns, a presença de estatísticas educacionais passou a ser associada, com boa dose de preconceito, aos aparelhos do Estado” (Ibidem, p.161).

Se por um lado as abordagens exclusivamente micro analíticas podem pecar ao depositar ênfase excessiva nas descrições; por outro, as abordagens macrossociais, igualmente, possuem limitações. Bowe, Ball e Gold (*apud* Power, 2011) afirmam que as teorias centradas no Estado “servem a um propósito ideológico poderoso de tirar ainda mais poder dos sujeitos” (p.57).

Há nessas abordagens uma incessante preocupação de encaixar a realidade na teoria, de escolher os aspectos cotidianos que confirmam as teorizações gerais e de minimizar os aspectos inesperados como se fossem superficiais.

A busca por conexões diretas e unidimensionais ignora a complexidade fundamental e a natureza contraditória do processo. Certamente a teoria centrada no Estado é vista como representativa de um melhoramento na teoria da correspondência por enfatizar a contradição e um grau de indeterminância (POWER, 2011, p.67).

Como afirma a autora que direciona sua crítica às teorias centradas no Estado, a consideração apriorística da centralidade do Estado demanda uma série de estratégias para a adequação da prática à teoria.

Como comenta Saunders (1986, p.356), ao se tratar de referenciais analíticos semelhantes, “mesmo que os eventos não pareçam sustentar a teoria, isso não a invalida, porque os eventos refletem condições contingentes enquanto a teoria diz respeito aos mecanismos necessários, existentes mesmo que não se manifestem” (POWER, 2011, p.68).

Esse posicionamento promove a perda de detalhes importantes à compreensão do contexto. Ao escolher arbitrariamente o que é superficial ou essencial, perde-se a complexidade do processo, pois como afirma Bernstein (*apud* POWER, 2011) “aquilo que é superfície para uma pessoa pode significar princípio subjacente para outra e vice-versa” (p.69).

No que se refere à tensão indivíduo/sociedade, a perspectiva macrossocial valoriza as estruturas como determinantes dos comportamentos e relações dos sujeitos. Brandão (2001) demonstra que a preocupação em compreender os limites das perspectivas unilaterais para apreender o fluxo do mundo social já se encontrava presente em um ensaio de Norbert Elias publicado em 1937. A autora afirma que:

Segundo ele, o problema maior estava na ausência de modelos conceituais que permitissem “compreender de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados” (o princípio durkheimiano), ou seja, como se estabelecem os vínculos entre os indivíduos e a sociedade de forma a gerarem um resultado que ultrapassa as combinações iniciais (BRANDÃO, 2001, p.154).

Este trabalho que se dispõe a olhar e vivenciar alguns detalhes da prática escolar parte da ideia de que a política influencia as relações estabelecidas nas escolas; todavia, não as determina. Por isso, aponta-se como desafio epistemológico a construção de uma trajetória de pesquisa que consiga articular as dimensões micro e macro. Como afirma Brandão (2001):

A natureza causal da ligação macro/micro não deve ser postulada em princípio. Deve sempre ser considerada hipotética e incompleta. As posições que defendem causas inerentemente macro ou micro tendem

ao reducionismo; igualmente equivocadas estariam as alternativas relativistas que postulam que os planos micro e macro são inteiramente autônomos. Parece mais adequado postular um potencial interativo entre os níveis micro e macro com graus variáveis no tempo e sob diferentes condições (p.163).

Dessa forma, concordando com a autora, as instâncias a serem analisadas na pesquisa de campo possuem autonomia relativa, e, não podem ser isoladas do contexto macrossocial.

O comportamento dos alunos em uma turma, uma escola ou em um sistema escolar certamente pode ser analisado em sua relativa autonomia em cada uma dessas instâncias; entretanto, nenhuma turma, escola ou sistema abriga qualquer aluno aleatoriamente (Ibidem, p.155).

A avaliação externa está inserida em um contexto global de ação do neoliberalismo e pode ser incluída no leque das políticas regulatórias. Ball e Mainardes (2011) argumentam que a política não pode “ser pensada nos limites dos Estados-nação ou de fronteiras nacionais” (p.13), ela se apresenta como *commodity* a ser comprada, vendida e emprestada.

Os critérios sobre o que conta como educação de qualidade, objetivos e metas para a escolarização do Brasil são importados, validados e reinterpretados a nível nacional. No entanto, as bases dessa legitimação são questionáveis. Sendo a educação um campo de disputa, a importação das políticas vem sendo reafirmada pelos interesses dos reformadores empresariais da educação, como disserta Freitas (2011):

A educação é sempre um campo em disputa. Tem uma ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais, e a mídia, em particular, abre mais espaço para os homens de negócio e seus representantes – e muito menos para educadores (p.79).

Ball e Mainardes (2011) chamam atenção a esta questão, pois “novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar

com essas novas formas de política” (p.13). Busca-se um referencial teórico-analítico para superar o desafio encontrado logo no início da pesquisa, a articulação da política educacional com o contexto da prática. Entretanto, é preciso considerar a natureza das políticas, como explicam os autores.

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

As políticas, mesmo como instrumentos de regulação, não possuem a capacidade de anular as subjetividades. Muitas práticas transformam-se em decorrência das pressões; porém, a relativa autonomia faz-se valer aqui também - os sujeitos reinventam-se e conseguem burlar as influências de outras esferas, justamente isto foi observado no campo de pesquisa. No contato com a escola, essas questões vieram à tona e ao participar mais de perto de diversas atividades pedagógicas (incluindo as provas padronizadas), foi possível refinar a concepção a respeito do desdobramento do texto da política na prática educativa.

Julga-se interessante esclarecer que todas as considerações deste trabalho são abertas e visam auxiliar a compreensão dos efeitos das atuais políticas educativas na prática escolar. Não se pretende generalizar ou tecer conclusões gerais, acredita-se que esta pesquisa, em conjunto com outras que investigam o tema, possa contribuir para a compreensão a respeito das transformações que estão ocorrendo nas escolas públicas.

Neste sentido, a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) elaborada por Stephen J. Ball e Richard Bowe propicia um referencial analítico útil à “análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação¹ no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p.47).

¹ Apesar do uso da palavra “implementação”, em entrevista concedida dois anos após a publicação do texto citado ao próprio Mainardes e à Maria Inês Marcondes, Stephen Ball rejeita a ideia

1.1 Abordagem do ciclo de políticas

De acordo com Stephen J. Ball, em entrevista concedida ao Mainardes e à Marcondes (2009), o ciclo de políticas é um método, uma maneira de teorizar e pesquisar as políticas. A abordagem não pretende explicar as políticas ou descrever processos para orientar a elaboração destas. Para ele “é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*)” (p.305).

No geral, o ciclo de políticas ressalta a natureza complexa da política educacional, focaliza processos micropolíticos e aponta para a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise das políticas (MAINARDES, 2006).

Ball, na entrevista supracitada, demonstra preocupação em evidenciar a natureza complexa e controversa do método, na medida em que os contextos são indissociáveis e contínuos. As políticas são reinterpretadas na prática, em um processo de atuação e criatividade, que envolve formação docente, concepção de educação de cada sujeito encarregado da encenação, além de valores e experiências pessoais.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p.305).

de implementação de políticas, afirmando que “eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso, sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p.303).

Da mesma forma os profissionais das escolas influenciam nos processos de formulação das políticas. Para a compreensão da formação do discurso político e interpretação dele na prática, é proposto um “ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p.50). Os contextos não são fragmentados, autônomos ou isolados, estão imbricados. Não há ordem sequencial ou temporal. “Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE et al *apud* MAINARDES, 2006, p.50).

Posteriormente, os autores discorreram sobre mais dois contextos, que são os contextos de resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Contudo, em entrevista realizada em 2009, Ball afirma ter repensado estes dois contextos, pois eles podem ser inseridos no contexto da prática e de influência.

Eu já repensei isso. Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.306).

O presente trabalho preocupa-se em relacionar os contextos envolvidos nas políticas de avaliação estudadas². A separação das discussões de cada contexto em capítulos distintos deve-se apenas a uma opção de organização das ideias e não

² Neste caso refere-se a políticas públicas baseadas na avaliação externa, incluindo-se exames em larga escala e premiações por desempenho dos alunos.

reflete fragmentação dos contextos. Por isso, no decorrer do texto, os aspectos discutidos nos três contextos serão sempre evocados para contribuir com as análises.

O contexto de influência é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51). No caso brasileiro, Freitas (2011) alerta para a influência dos reformadores empresariais da educação na formulação de políticas e destaca o papel reduzido dos educadores profissionais neste processo.

A educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e a isso se resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem a uma “matriz de referência” para elaborar um teste que meça habilidades ou competências básicas (FREITAS, 2011, p.79).

Em detrimento dos educadores profissionais, fundações financiadas por corporações empresariais ganham espaço nas mídias e vendem suas soluções em forma de projetos aos governos. Além disso, a inserção destas instituições no contexto de influências dá-se ainda pela criação de metas e pactos que são adotadas pelos governos.

O contexto brasileiro não pode ser analisado sem a devida atenção às influências globais e internacionais. De acordo com Ball (*apud* MAINARDES, 2006) (BALL, 1998), a disseminação de influências globais pode ser entendida de duas maneiras: (1) pelo fluxo de ideias, que envolve o empréstimo de políticas, circulação internacional de ideias e grupos que vendem soluções educacionais; (2) e pela imposição de “soluções” por agências multilaterais como BM (Banco Mundial), OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), FMI (Fundo Monetário Internacional) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Com base em artigos, dissertações e teses, estudos sobre políticas educacionais e pesquisas publicadas por fundações financiadas pelo empresariado, esta pesquisa pretende compreender o contexto de influências relacionado às políticas de avaliação externa.

O contexto da produção do texto político diferencia-se do primeiro contexto, por estar relacionado à linguagem do interesse público mais geral. “Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc” (MAINARDES, 2006, p.52).

A produção do texto político é influenciada pelo contexto global, mas também é recontextualizada nacionalmente. Os textos carregam incoerências e contradições, além de intencionalidades ocultas. Por isso, “a política não é finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Ibidem, p.52). Nesse sentido, pretende-se, aqui, dissertar sobre as principais políticas educacionais que afetam a prática pesquisada, e, dentro dos limites deste trabalho, busca-se apresentar essas políticas e suas relações com os contextos de influências e práticas.

No terceiro contexto, o da prática, o texto da política é interpretado. Ball (*apud* MAINARDES E MARCONDES, 2009) nega qualquer possibilidade de implementação da política, a qual é recontextualizada e encenada na prática. Algumas vezes, isso significa mudanças importantes no texto da política.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et AL *apud* MAINARDE, 2006, p. 53).

Um examinar atento ao que acontece em sala de aula já nos permite a visualização das questões defendidas pelo autor citado acima. A professora da escola pesquisada não abre mão de realizar o trabalho que acredita “funcionar”; no entanto, demonstra preocupação em conciliar as demandas externas com o planejamento criado por ela. Percebe-se que, sujeita a interpretações, a política estudada toma forma de diversas maneiras nas práticas escolares e está relacionada com os contextos materiais, geográficos, culturas escolares e outros.

Em suma, a pesquisa pretende articular os três contextos: contexto de influências, contexto da produção do texto e contexto da prática, além de abrir possibilidades e questionamentos no que diz respeito às diversas facetas da política de avaliação em vigência no Rio de Janeiro. Alguns conceitos evidenciados na próxima seção serão essenciais à compreensão desses contextos.

1.2 Neoliberalismo, Performatividade e Cultura de Auditoria

Para compreender o papel que a avaliação externa tem desempenhado no contexto macro político, é preciso entendê-la como parte importante do projeto de educação neoliberal. Demandando o estabelecimento de uma *cultura de auditoria* (APPLE, 2005) e *performatividade* (BALL, 2005) para produzir evidências que apontem para a necessidade de intensificar a lógica do mercado na educação. Como consequência há desdobramentos, dos quais se destaca a responsabilização dos professores pelos resultados.

Nessa pesquisa, parte-se do pressuposto de que as políticas de avaliação externa têm sido essenciais para a inserção da lógica neoliberal na educação. Para Harvey (2008), o neoliberalismo pode ser definido dessa maneira:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por

sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, P.12).

Nessa orientação, o papel do Estado se modifica: “Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções” (APPLE, 2005, p.37), o neoliberalismo norteia o Estado a criar os mercados apropriados, inclusive em áreas sociais, e a fornecer condições que garantam o seu funcionamento.

O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado (HARVEY, 2008, P.12).

De acordo com o autor, os defensores do neoliberalismo estão em posições de poder, no campo da educação, nos meios de comunicação, nas instituições-chave do Estado, bem como nas agências multilaterais. Ou seja, aqueles que defendem a doutrina neoliberal atuam no contexto de influência das políticas educacionais pela imposição de soluções. Além das imposições, a doutrina possui capacidade de se inserir no senso comum, utilizando valores que são caros às sociedades, como a liberdade.

Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2008, p.13).

O autor alerta que ideais políticos, tais como dignidade humana e liberdade individual, foram incorporados como valores centrais das civilizações. Apple (2003) chama atenção para a questão e afirma que:

Um dos objetivos mais importantes da atuação direitista é mudar nosso senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as

palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele (p.11).

Assim, cria-se uma cultura de auditoria que busca envolver toda a sociedade. No caso da educação do Rio de Janeiro, as políticas de avaliação externa estão atreladas aos meios de controle e supervisão, não somente pelo Estado, mas também pela sociedade em geral. Medidas como exibição da nota do IDEB, na fachada das escolas, provas bimestrais elaboradas pela SME/RJ e padronização do material didático (Cadernos Pedagógicos) favorecem o monitoramento do conteúdo ensinado e do tempo do ensino.

Em lugar de uma sociedade de cidadãos, com poder democrático para assegurar a eficiência e o uso correto dos recursos coletivos, e contando largamente com a confiança no setor público, surgiu uma sociedade de “auditores”, que se preparam ansiosamente para auditorias e inspeções. Desenvolveu-se uma cultura punitiva de “tabelas de aferições” (league tables) – com a intenção de demonstrar a eficiência relativa e/ou a ineficiência de universidades, escolas e hospitais (LEYS *apud* APPLE, 2005, P.39).

Ball (2006) argumenta que passamos por uma profunda transformação na provisão pública dos serviços sociais, como educação e saúde. Logo, cria-se um ambiente moral baseado na competitividade e individualidade em lugar da solidariedade e coletividade. Ele ainda afirma que:

Heuristicamente, essas mudanças devem ser situadas como parte de um processo mais amplo de transformação que Jessop descreve como a passagem do Estado de Bem-estar Keynesiano (Keynesiano Welfare State – KWS) para um Estado do trabalho Schumpeteriano (SWS – Schumpeterian Workfare State) (Jessop, 1994). De acordo com Jessop, essa transformação substituiu o discurso fordista de produtividade e planejamento por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista (BALL, 2006, p.11-12).

Mesmo sem poder falar, no Brasil, em Estado de Bem-estar Keynesiano, o Estado do trabalho Schumpeteriano parece ser evidente no atual contexto das políticas. A inserção da retórica pós-fordista tem, por exemplo, a desvalorização do serviço público como importante pilar. Para Apple (2003) os neoliberais:

Orientam-se pela visão de um Estado fraco. Nesse caso, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim. Instituições públicas como as escolas são “buracos negros” nos quais se derrama dinheiro – que depois parece sumir -, mas que não oferece em parte alguns resultados que sequer se aproximem do mínimo necessário. Para os neoliberais há uma forma de racionalidade que é mais potente do que qualquer outra – a racionalidade econômica (APPLE, 2003, p.44).

Dentro da lógica da cultura de auditoria e considerando a capacidade de inserção desses valores no senso comum, Apple (2005) argumenta sobre a existência de um trabalho ideológico constante e sutil para a desvalorização dos serviços públicos e exaltação da iniciativa privada.

É preciso um trabalho ideológico criativo e de longo prazo e, ainda, as pessoas têm que ser forçadas a perceber que tudo que é público como “ruim” e o que é privado como “bom”. E qualquer um que trabalhe nessas instituições públicas deve ser visto como ineficiente e necessitado da sensata realidade da competição, para que trabalhe mais horas arduamente (APPLE, 2005, p.41).

As políticas de avaliação e meritocracia reforçam este propósito, elas introduzem a “realidade da competição” em detrimento da solidariedade. Existem pressões que, em última análise, podem desviar a função social da escola para o cumprimento de metas. Todavia, cabe sempre ressaltar que essas intenções transformam-se no contexto das práticas.

Sendo assim, instrumentos atrelados às políticas de avaliação externa como as provas em larga escala, os "rankings", os índices e as premiações das escolas pelos resultados promovem a performatividade nas instituições escolares. Ball (2005) argumenta que:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (p. 543).

Tais mudanças são acompanhadas por movimentos de privatização e depreciação do serviço público; pois, a estabilidade e direitos trabalhistas característicos do setor público são opostos aos valores prezados no contexto pós-fordista como competitividade e flexibilidade. Estes valores, de acordo com Ball (2011), fazem parte de um novo ambiente moral:

O que é alcançado com a introdução da forma de mercado na provisão pública não é meramente um novo mecanismo de alocação e distribuição de recursos, mas também a criação de um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores. Provedores públicos estão sendo introduzidos no que Plant (1992, p. 87) denomina uma “cultura dos interesses do self”. O mercado celebra a ética do que Nagel (1991) denomina o “ponto de vista pessoal” – interesses pessoais e desejos individuais – e obscurece e deprecia o igualitarismo relacionado ao “ponto de vista impessoal”. O que Nagel denomina “dualidade de pontos de vista”, e vê como uma base para a ética prática e a estabilidade moral – isto é, o nexó entre equidade e parcialidade –, é então colapsado. Isso é parte do que Bottery denomina a “pauperização das concepções morais na esfera pública” (1992, p. 93). A ideia de deliberar e planejar almejando o “bem comum” torna-se sem sentido (p.26).

Nessa lógica, a ideia de formação crítica, reflexiva e criativa torna-se inadequada. Os “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2011) privilegiam um aspecto cognitivo restrito do ser humano, visto que nem ao menos consideram as outras disciplinas constituídas na escola e focam em língua materna, matemática, e ciências (em alguns casos).

Desta forma, é possível concordar com Freitas (2011) quando afirma que “estamos em um momento de inflexão na política pública da educação. A balança pende para a privatização, mediante ‘novas formas de gestão’ e ‘parcerias público-privadas’ nas quais se incluem contratos de gestão e os vouchers educacionais” (p.87).

A sala de aula pesquisada insere-se neste contexto, convive com pressões de regulação e controle do trabalho docente. No entanto, na prática as políticas de avaliação são transformadas. Nesta pesquisa, foi possível vivenciar a transformação do texto da política em várias situações, tanto no esforço da professora, com a finalidade de conciliar seu planejamento com as tarefas impostas, como nas reações imprevisíveis dos alunos no processo de iniciação ao ritual da prova.

1.3 Construção metodológica da pesquisa

Para compreensão das questões em tela, foram adotados procedimentos metodológicos qualitativos, visando articular a pesquisa de campo com análise documental e bibliográfica. O constante desafio encontra-se na maneira de compreender o observado em sala de aula e sua relação com o contexto de influências e de produção do texto.

Busca-se analisar documentos como provas e materiais de preparação para as avaliações que chegam às escolas, portarias da SME/RJ, documentos de instituições do terceiro setor e agências multilaterais. Acredita-se, assim, que esse mosaico de referências documentais pode auxiliar na compreensão das questões relativas às interferências das políticas na prática pedagógica observada.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, cujos índices de desempenho estão acima da média da rede. Como consequência, a referida instituição de ensino já recebeu premiações. Registra-se que o alto desempenho desta escola não foi critério de escolha da pesquisa. A aceitação por parte da escola e da professora e sua localização geográfica foram fundamentais para a delimitação da pesquisa de campo.

A investigação aconteceu em uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental. Trata-se de um espaço específico, composto por trinta alunos e duas professoras. A presença de duas professoras nesse segmento de escolaridade não é comum. No caso exclusivo, a professora que iniciou o ano com a turma teve uma gravidez de risco, fato que a obrigou a ausentar-se em alguns momentos. Como consequência, ela teve de ser substituída. A substituta foi mantida, mesmo nos períodos de presença da professora regente, com a finalidade de, no final do ano, assumir a turma em definitivo.

Foi acompanhado o ano letivo de 2013 desta turma, que, como em toda rede municipal, realizou muitas provas. Trata-se de uma turma de alfabetização, que também está inserida no contexto das pressões regulatórias para alfabetização até os oito anos de idade; o que será discutido no próximo capítulo.

A sala de aula que abriga a presente pesquisa sofre interferências externas provenientes não só das provas, mas também das apostilas de preparação e das cobranças dos responsáveis pelos alunos que são envolvidos nessas metas. Essas interferências são inseridas na prática escolar de diferentes maneiras, de modo que se transformam em, alguns momentos, de acordo com o interesse da professora, em outras situações, modificam claramente a maneira como ela deseja ocupar o tempo escolar, e, na maioria das vezes, os dois processos, ao mesmo tempo, em um evidente esforço conciliatório.

Capítulo 2 - Contexto de influências das políticas de avaliação externa

Neste capítulo, intenciona-se aprofundar a discussão acerca do contexto de influências das políticas educacionais de avaliação. Entende-se que os contextos integrantes da abordagem do ciclo de políticas não podem ser analisados de forma fragmentada. Por isso, a separação em capítulos tem apenas a função de organizar as ideias a serem trabalhadas.

É preciso compreender o caráter global das políticas educacionais em curso no Brasil. São inúmeros os exemplos de políticas brasileiras inspiradas em experiências de nações, como EUA e Inglaterra. Por vezes, até os nomes são copiados, para citar um exemplo, aponta-se o Projeto Nenhuma Criança a Menos da SME/RJ, referência ao Nenhuma Criança Deixada para Trás (*No child left Behind*), programa nacional de reforma da educação dos EUA sancionado em janeiro de 2002 pelo presidente George W. Bush (RAVITCH, 2011).

Ball (*apud* ROSA, 2013) afirma que “a educação inglesa tem cumprido especial papel no desenvolvimento e disseminação de um ‘discurso global de educação’, como um laboratório social de experimentação e de reformas” (p.457). Do outro lado, o Brasil se apresenta como “plataforma de investimento produtivo direto” (FREITAS, 2012, p.345) e tem sido constantemente afetado pela introdução dessas políticas educacionais sob o pretexto de melhorar a competitividade do Brasil frente às nações.

Freitas (2012) argumenta que “vários aspectos nas políticas de responsabilização que estão chegando ao Brasil, mais por imitação e menos por terem fundamento em evidência empírica positiva, merecem atenção se não quisermos embarcar em uma nova década perdida para a educação” (p.345). As políticas de avaliação em larga escala, atreladas a responsabilização (*accountability*) não são fundamentadas em dados empíricos consistentes ou em pesquisas reconhecidas por boa parte dos educadores brasileiros. Os resultados das políticas copiadas são contestados, inclusive em seus países de origem; mas, por diversos meios, continuam em expansão.

Ravitch³ (2011; 2013) traz contribuições essenciais para essa discussão. Ela que, outrora compartilhou a crença na reforma educacional em curso nos EUA e participou ativamente de sua execução, atualmente dedica-se a pesquisar e criticar os resultados da mesma, além de apresentar propostas baseadas em evidências e em sua experiência. Na citação a seguir ela relata como sua perspectiva sobre a reforma escolar se transformou.

Eu estava ciente de que havia passado por uma transformação arrasadora em minha perspectiva sobre a reforma escolar. Onde então eu fora esperançosa, até mesmo entusiástica, quanto aos potenciais benefícios da testagem, responsabilização, escolha escolar e lógica do mercado, eu agora me encontrava experimentando profundas dúvidas quanto a essas mesmas ideias. Eu estava tentando selecionar as evidências do que estava ou não funcionando. Estava tentando compreender por que eu estava cada vez mais cética quanto a essas reformas, reformas que eu havia apoiado entusiasticamente. Estava tentando ver o caminho através das suposições cegas das ideologias e políticas, incluindo as minhas próprias (RAVITCH, 2011, p. 15a).

Ravitch (2013) afirma ainda que nos EUA as soluções propostas pelos reformadores não funcionaram como prometido, e ainda tiveram um impacto destrutivo sobre a educação como um todo.

Devemos sempre estar abertos a experimentar novas ideias nas escolas, mas devemos aplicá-las primeiro em pequena escala e reunir provas antes de aplicar em todo o país. Quando está faltando evidência, não devemos avançar com senso de urgência. Os reformadores estão colocando as crianças do país em um trem dirigido para um penhasco. Este é o momento certo para ficar nos trilhos, acenar com uma lanterna, e dizer: "espere, isso não vai funcionar. Pare o trem. Escolha um caminho diferente". Mas os reformadores dizem: "Isso não é solução. Em frente a toda velocidade", direto para o precipício (RAVITCH, 2013, p.5-6, tradução nossa).

³ Diane Ravitch é professora e pesquisadora de educação na Universidade de Nova York, foi secretária-assistente de educação e conselheira do secretário de educação Lamar Alexander na administração do presidente George H. W. Bush, além de ter sido indicada pelo presidente Clinton para a Junta Nacional de Assessoramento Governamental.

No Brasil não é diferente, mesmo com resultados questionáveis em outros países e com ausência de evidências empíricas positivas, caminha-se a passos largos para uma reforma educacional nos mesmos princípios.

Um exemplo dessa dinâmica é a política de “Letramento Balanceado” que passou a vigorar, em 1987, no Distrito 2 de Nova York, nos EUA. Ravitch (2011) explica que foram adotadas ações como: instituição da escolha escolar para atrair estudantes de escolas particulares; imposição de um método didático; substituição de diretores e professores que não se adequaram às demandas da política. Alicerçado nessas ações, “em meados de 1990, o distrito subiu de uma performance intermediária para o segundo lugar entre os 32 distritos escolares comunitários da cidade em testes estaduais de leitura e matemática” (p.55).

Apesar de conviver com críticas substanciais, a reforma educacional do Distrito 2 serviu de exemplo para o sistema de educação de San Diego (de 1998 a 2005) e para a Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás de 2002 (*No child left Behind*) nos EUA (RAVITCH, 2011). Mesmo sem alcançar as metas de desempenho estabelecidas, aspectos dessas políticas vêm sendo introduzidos ao contexto brasileiro.

O caso serve como exemplo, pois, apesar de toda controvérsia nos meios acadêmicos em torno das políticas de responsabilização (*accountability*) e ausência de evidências empíricas positivas e consistentes, o cenário educacional brasileiro presencia a expansão da responsabilização na educação. É reconhecido que as políticas de responsabilização brasileiras são diferentes das implantadas nos EUA. No entanto, o Brasil parece estar caminhando para políticas de responsabilização cada vez mais semelhantes. Como argumenta Freitas (2013):

Temos de aprender com a experiência dos outros, sim. Qual o problema de a *accountability* brasileira ser diferente da *accountability* americana? Idade. Só isso. A americana tem 30 anos ou mais. A brasileira começou outro dia. A *accountability* americana só foi se instalar de fato em 2001, mas surgiu em 1983, com o relatório *A nation at risk*. Ela ganhou corpo com a Lei de Responsabilidade Educacional americana *No Child Left Behind*, que tem mais de mil páginas e estabelece todas as regras da *accountability* dura nos Estados Unidos. Está tudo legislado. Quando se fecha uma escola, está na lei que pode ser fechada (p.357).

Daí o problema de expandir a responsabilização no contexto brasileiro para, após, esperar resultados distintos. Em um debate promovido pela Fundação Carlos Chagas, Freitas (2013) afirma que “não podemos aplicar procedimentos duvidosos a redes inteiras com base em uma petição de princípio: pede-se que se acredite, que se tenha fé de que se alcançarão bons resultados” (p.356). Para ele, a questão do avanço dessas políticas públicas sem evidências constitui-se em um problema ético. Por diversos meios, essa cultura de auditoria atravessa as relações pedagógicas nos interiores das escolas e influencia na formação de uma geração inteira; e tudo isso sem bases sólidas que a justifiquem.

Se não é possível justificar a expansão internacional dessas políticas por meio de melhorias educacionais alcançadas em outros países, resta a via econômica. Do ponto de vista do mercado, as mudanças introduzidas pela responsabilização alcançaram resultados expressivos para alguns setores da sociedade. Como afirma o autor:

O fato é que, por trás dessa questão de accountability, existe um mercado educacional. Esse mercado hoje, nos Estados Unidos, é da ordem de 1,4 trilhão de dólares. E é isso que sustenta a accountability americana. É isso que está na base da accountability americana: uma grande engenharia de faturamento. Daí a dificuldade de discutirmos academicamente e de pesarmos as decisões (FREITAS, 2013, p. 349).

As evidências que faltam, a respeito da influência positiva no processo pedagógico, sobram quando se volta o olhar aos lucros do mercado educacional privado. De maneira geral, trata-se de um sofisticado processo de privatização, intermediado por uma rede de empreendedores políticos. Como afirma Ravitch (2013):

O que está acontecendo agora é um desenvolvimento surpreendente. Não se destina a reformar o ensino público, mas é um esforço deliberado para substituir a educação pública por um sistema de livre mercado de gestão privada da escolaridade (p.4, tradução nossa).

De acordo com Ball (1998), pode-se compreender a disseminação e a articulação das influências internacionais nas políticas sociais de duas maneiras: o fluxo de ideias e o patrocínio de agências multilaterais. Na primeira, considerada mais direta, o fluxo de ideias ocorre por meio de redes sociais e políticas. O movimento é denominado por

Popkewitz (*apud* BALL, 1998, p.123) como “circulação internacional de ideias” e por Halpin Troyna (*ibidem*, p.123) como “empréstimo de políticas”.

Há também a atividade de vários “empreendedores políticos”, grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado acadêmico e político - a “autonomia da escola”, “a escola eficaz” e “a escolha escolar” são exemplos atuais de tal empreendimento, que tem lugar por meio de canais acadêmicos - revistas, livros, etc e através das performances de acadêmicos carismáticos (p.124, tradução nossa).

Nesse sentido, julga-se importante voltar à segunda forma de disseminação das políticas educacionais denunciada por Ball (1998). Essa se trata do “patrocínio e, em alguns aspectos, imposição de uma política particular por agências multilaterais” (p.124, tradução nossa). Comentando sobre o assunto, Mainardes (2006) nomeia as principais agências de influência:

Ao lado do World Bank [Banco Mundial], a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (p.52).

Tais influências, entretanto, são recontextualizadas em cada nação. Apesar de muitos aspectos comuns, as políticas educacionais estão imersas em questões culturais e históricas de cada país e região. Mesmo dentro do Brasil é possível observar muitas diferenças nas formas como estados e municípios escrevem o texto das políticas. Sobre o assunto, Akkari (2011) disserta que:

No entanto, esses fluxos não são assimilados da mesma maneira pelas políticas nacionais de Educação. Esta assimilação vai depender da história da política educacional no país em questão e de outros fatores relacionados à política nacional. [...] O processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de Educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais e locais) e os imperativos internacionais (globais) (p.15-16).

Por isso, Ball (2001) define a criação de políticas nacionais como um processo de “bricolagem”:

Um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais

já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (p.102).

Para discussão em torno do contexto de influências das políticas educativas pesquisadas, o presente trabalho focaliza os “aspectos comuns da diferença” ou “tendências exógenas” das políticas educacionais (ibidem, p.103). Isso porque, apesar das recontextualizações locais, as políticas de avaliação externa atreladas à responsabilização seguem os mesmos pressupostos.

2.1 Políticas de avaliação em larga escala no Brasil: neotecnicismo e reformadores empresariais da educação

No âmbito das ideias pedagógicas, é possível afirmar que as políticas de avaliação em larga escala apoiam-se na corrente neotecnicista. Na Conferência Brasileira de Educação de 1991, Luiz Carlos de Freitas alertou para uma “nova investida liberal/conservadora na política educacional, preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Saviani” (FREITAS, 2011, p.76). No trabalho, denominado “Conseguiremos escapar ao neotecnicismo”, Freitas alerta para a volta da concepção tecnicista com nova roupagem. Atualmente, o neotecnicismo parece embasar a formulação da política educacional de maneira geral. Também tem os grandes exames e sistemas de avaliação como instrumentos essenciais em sua configuração.

Em paralelo à mobilização popular do final dos anos 1950 e década de 1960, a classe empresarial organizou-se para “combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de estilo populista de Juscelino” (SAVIANI, 2012, p.341). Naquele cenário, surgiu o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e, posteriormente, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES).

O primeiro, com vida mais curta, criado em 1959, dissolveu-se em 1963, cujas “ações caracterizavam-se por intensa propaganda e pela interferência nos bastidores

da política, mediante financiamento de candidatos para as eleições legislativas e para governos estaduais” (Ibidem, p.342).

O segundo teve maior duração e influência na esfera educacional. Criado em 1961, só sendo dissolvido em 1971, suas ações caracterizavam-se pela “doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes” (Ibidem, p.342).

Como representantes dos interesses empresariais da época, baseados no fordismo, as citadas entidades, por meio de eventos, propagandas e ações de interferência na legislação educacional, trouxeram à tona os elementos da teoria do capital humano de Theodore Schultz, consideraram o sistema de ensino como investimento para o aumento da produtividade das organizações.

A concepção tecnicista defendida por essas entidades preconizava a função da educação na formação de recursos humanos que favoreceriam o desenvolvimento econômico. Sendo atribuição do primeiro grau de ensino sondar aptidões; do ensino médio, formar mão de obra técnica; e do ensino superior, introduzir cursos de curta duração para atender à necessidade de qualificação profissional (SAVIANI, 2010).

Saviani (Ibidem) demonstra alguns marcos dessa concepção na educação brasileira, como a Lei 5.540/68 (reforma universitária de 1968) e a Lei 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A aprovação dessas e outras leis e decretos concretizaram a influência da pedagogia tecnicista em todas as etapas da escolarização e em grande parte das escolas brasileiras. Por outro lado, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) não tem o mesmo viés. Autores (Cury, 1998; Bonamino, Fernandes e Franco, 2000) demonstram o lugar de destaque das avaliações na atual LDB. Embora, o viés tecnicista não desapareça do texto da Lei 9394/96, é na avaliação que ele parece creditar valor para a garantia da qualidade da educação. Entretanto, não fica claro se a lei entende a avaliação como produtora ou como indutora de evidências para a garantia da qualidade. Bonamino, Fernandes e Franco (1999, p.1) expressam uma tensão presente na lei:

Embora as experiências internacionais e as propostas de acadêmicos e políticos envolvidos com avaliação sejam muito diversas, dois tipos de papéis têm sintetizado as diferentes propostas e práticas. No primeiro deles, prioriza-se a construção ou definição de políticas baseadas em

evidências (evidence based policies), atribuindo-se à avaliação o papel de produtora de evidências (Goldstein 1998). O segundo papel prioriza a avaliação como indutora de reformas (assessment based reforms), abordagem que, em muitos casos – mas não em todos –, está associada a propostas de incorporação de mecanismos de mercado pelas redes de ensino e escolas (Linn 1995; Gentili 1996). A análise do texto legal não permite que se conclua pela vinculação da lei a uma das tendências apontadas (p.1).

Nessa conjuntura, os interesses empresariais baseados na teoria do capital humano, defendidos e colocados na pauta dos fóruns educacionais por entidades como o IBAD e IPES, encontraram maior força após o golpe militar de 1964. Perseguindo o objetivo de desenvolvimento econômico, a baixa produtividade do sistema de ensino era um problema para o governo militar. No entanto, é importante ressaltar que, naquele contexto, baixa produtividade referia-se ao “reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência” (SAVIANI, 2012, p. 367). Conjugam-se também o fortalecimento do modelo econômico associado-dependente e a maior entrada de empresas internacionais com seus modelos organizacionais, gerando demanda de mão de obra qualificada de acordo com as exigências desses modelos.

Para fins de desenvolvimento deste trabalho, pretende-se abordar alguns conceitos base da pedagogia tecnicista que auxiliam na compreensão do neotecnicismo instalado posteriormente. São eles: a objetivação do trabalho pedagógico, a organização racional dos meios e a redução da autonomia docente.

Nos discursos, que pretendiam a objetivação do trabalho pedagógico, palavras como eficiência e eficácia eram comuns, como demonstra Saviani (Ibidem).

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (p.381).

Era desejada a objetivação do trabalho pedagógico, no bojo da concepção fordista/taylorista. Essa pretensão de objetividade pressupõe a desconsideração da subjetividade real, inerente a qualquer processo educativo. É nesse sentido que se fazia necessária a organização racional dos meios, pelos quais o processo adquire

papel de protagonista da relação educativa, relegando professores e alunos ao segundo plano. A autonomia docente não é desejada, pois “na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão” (Ibidem, p.382).

Fica evidente que, apesar de ser colocado desta maneira, o “processo” não é imparcial, é definido por especialistas que se apresentam como dotados de neutralidade científica. Porém, são orientados pelos interesses de entidades empresariais que passaram a conceber a educação como um subsistema do aparelho produtivo.

Nesse período, o controle do processo foi permeado por uma intensa burocratização das escolas, na medida em que foram instituídos inúmeros formulários. De acordo com Saviani (2012), a pedagogia tecnicista “cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas, bem como com a influência da pedagogia nova” e “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo” (p.383).

O início da década de 1990 já anunciava o retorno do tecnicismo em seus fundamentos, embora reconfigurado e adaptado ao novo contexto. De maneira geral, Freitas (2011) afirma que:

O termo [neotecnicismo] fazia referência à definição de “tecnicismo” dada por Demerval Saviani em *Escola e Democracia* e era aplicado a essa nova investida liberal/conservadora na política educacional, preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Saviani, mas alterando para o uso de outra plataforma operacional baseada na privatização, já formulada na época por Chubb e Moe (1990), os teóricos dos “vouchers educacionais” (p.76).

A pedagogia neotecnicista mantém a ênfase no processo, em detrimento do professor e do aluno, ela continua a buscar a objetivação do processo pedagógico e altera o papel do professor buscando diminuir as interferências subjetivas. No entanto, ela se instaura de forma mais sofisticada para atender ao reposicionamento neoliberal e a necessidade do modelo econômico toyotista. Saviani (2008) resume a questão da seguinte forma:

A base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse

objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (p.438).

Em síntese, é possível indicar diferenças de posicionamento que estão baseadas na necessidade de transformação do sistema produtivo e do significado do trabalho. No âmago da prescrição econômica e política neoliberal, impõem-se novas necessidades de formação de mão de obra. O próprio conceito de produtividade do sistema escolar modifica-se. Se no tecnicismo dos anos 1960/1970 a escola era improdutivo, porque atendia a uma parcela pequena da população e convivia com grande evasão; no neotecnicismo, o sistema escolar é considerado improdutivo, visto que seus alunos demonstram índices de desempenho abaixo do esperado.

No contexto do modelo toyotista, são necessários trabalhadores polivalentes que “no lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade” (SAVIANI, p.429).

Ball (2011) aborda a questão de maneira semelhante ao se referir ao pós-fordismo/Estado do Trabalho schumpeteriano (*Schumpeterian Workfare State – SWS*). Essas transformações são acompanhadas por um movimento de privatização e depreciação do serviço público, pois a estabilidade e direitos trabalhistas característicos do setor público são opostos aos valores prezados no contexto pós-fordista, tais como competitividade e flexibilidade. Esses valores, de acordo com Ball (ibdem) fazem parte de um novo ambiente moral, preconizador do direito do consumidor, de interesses individuais e da competição em vários níveis. A luta em torno de objetivos coletivos torna-se sem sentido.

Apesar da tentativa de imposição desse novo ambiente moral, o serviço público ainda convive com valores tradicionais, pois as reivindicações coletivas e lutas por direitos trabalhistas ainda integram esses ambientes. A greve dos professores da rede

estadual e municipal do Rio de Janeiro, em 2013, que durou três meses, é exemplo disso.

Mesmo assim, é possível identificar a modificação do papel do Estado e das escolas, como afirma Saviani (2010):

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. E pela avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (p.439).

A avaliação externa adquire papel central na configuração do sistema escolar. Os exames, *rankings* e propagandas das “melhores” escolas têm sido utilizados para justificar a contratação de fundações e associações do terceiro setor tão comprometidas com os grupos empresariais como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), nos anos do tecnicismo.

Servem, ainda, para criar evidências parciais da ineficácia do ensino público e apontam para metodologias “milagrosas” que necessitam ser compradas para melhorar a situação, no mesmo ritmo em que se diz necessário restringir o papel do professor no planejamento e elaboração de sua aula. O clima de regulação e mensuração tem base em uma cultura de auditoria. Como afirma Apple (2005):

O neoliberalismo exige a produção constante de evidência de que você está fazendo as coisas “com eficiência” e da maneira “correta” – ao examinar os efeitos da junção de tendências aparentemente contraditórias dos discursos e das práticas neoliberais e neoconservadoras, sendo exatamente isto o que está acontecendo em todos os níveis da educação, inclusive na educação superior. E este fenômeno está ocorrendo ao mesmo tempo em que o Estado propriamente dito está cada vez mais sujeito à comercialização. Esta situação originou o que pode ser denominado de “cultura de auditoria” (*audit culture*) (p.38).

Seguindo essa ideia, a concepção neotecnicista está presente no contexto de influências das políticas educacionais. Por isso, concorda-se com Freitas (2011) quando afirma que:

Estamos em um momento de inflexão na política pública da educação. A balança pende para a privatização, mediante “novas formas de gestão” e “parcerias público-privadas” nas quais se incluem contratos de gestão e os *vouchers* educacionais (p.87).

O neotecnicismo baliza-se em categorias como responsabilização, meritocracia e privatização (Ibidem). Ele cria um novo ambiente moral (BALL, 2011) depreciando o serviço público e incluindo valores condizentes com as necessidades pós-fordistas; enfatiza métodos de preparação para provas no lugar da experiência dos professores e alunos; utiliza ferramentas da avaliação externa aliadas a *slogans* e à grande mídia para pressionar e acelerar todos esses processos.

2.2 Que educação querem os reformadores empresariais?

Este trabalho não tem a pretensão de mapear todo o contexto de influências das políticas educacionais ou as ações dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012). O que se pretende é, por meio da análise de documentos e auxílio de outras pesquisas, compreender alguns dos elementos capazes de influenciar a escrita do texto político e o contexto da prática.

Na introdução desta investigação discutiu-se sobre a intensificação da lógica do mercado na educação em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 2012). Analisa-se também a forma como a avaliação em larga escala vem sendo utilizada para fortalecer os conceitos na prática escolar e na opinião pública.

As políticas são exportadas para o Brasil como *commodities* para resolver “problemas” da educação, por meio de soluções de mercado. Ball (2012) aponta que organizações sem fins lucrativos, empresas e governos estão se unindo fora do âmbito do Estado-nação, com a finalidade de formar redes de influência na criação de políticas nacionais e locais.

Freitas (2012) examina a ação dos reformadores empresariais da educação, os quais se configuram em uma coalizão composta por políticos, veículos de mídia, pesquisadores, empresários e organizações sem fins lucrativos financiadas pela iniciativa privada.

“Corporate reformers” – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011b). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar da iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data (p.380).

No município do Rio de Janeiro não é diferente, sua política educacional configura-se como um campo de disputa, percebe-se que no âmbito da regulamentação há um avanço dos reformadores empresariais. Esses se organizam em redes sociais, definidas por Shiroma (2011) como “um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (p.18).

A atuação de redes sociais no contexto de influências é sugerida por agências multilaterais como BM e BID, informação que própria autora demonstra, ao citar o documento publicado pelo BM em 2006 *Education Sector Strategy Update (ESSU): achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness*.

No documento de 2006, em que torna públicas as atualizações para o Setor da Educação, destaca-se o uso estratégico das redes sociais, anunciando que: ‘O Banco se articulará com redes nacionais e regionais de pesquisa para construir sentimento de pertença e foco nos resultados e sustentá-los localmente’ (ibdem, p.18).

Exemplos de que essa recomendação foi colocada em prática são a criação e atuação do Movimento Todos Pela Educação (TPE). Fundado justamente em 2006, o TPE é descrito como um movimento da sociedade civil brasileira, cuja missão é contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país

assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. O movimento é mantido por instituições como Gerdau, Santander, Instituto Unibanco, além de ter parcerias com entidades como Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita e BID (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

A agenda do TPE fundamenta-se nas seguintes metas: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído; Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Essas estratégicas metas são acompanhadas por propostas e ações que portam, em seu cerne, a instauração da meritocracia, cultura de auditoria e privatização.

O TPE configura-se como a forma de atuação dos reformadores com maior influência a nível nacional. O movimento, apesar de fundado em 2006, já conseguiu que suas metas virassem decreto presidencial em 2007. O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação foi incorporado no Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe:

Sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, p.5).

No Decreto supracitado, a segunda meta do TPE “Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos” também aparece:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:
(...)
II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (ibdem, p.5).

Além dessa, o Decreto apresenta mais vinte e sete diretrizes, entre elas estão: incentivo a educação de pessoas com necessidades educativas especiais em classes

comuns; ampliação da educação em tempo integral; promoção da educação infantil; matrícula de alunos em escolas próximas as suas residências. Também é possível encontrar diretrizes mais diretamente relacionadas ao projeto dos reformadores para a educação, tais como: plano de carreira privilegiando o mérito; divulgação do IDEB nas escolas e comunidades; e criação de comitês locais de acompanhamento das metas do IDEB com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público.

A segunda meta do TPE serviu também como base para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de Julho de 2012 do Ministério da Educação. Ele aparece como Meta 5 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade” (BRASIL, 2012). No âmbito municipal, a prefeitura apresenta a meta “Garantir que, pelo menos, 95% das crianças com sete anos de idade ao final do ano de 2016 estejam alfabetizadas (RIO DE JANEIRO, 2013, p.63). Há de se esclarecer que não é objetivo deste trabalho analisar questões relativas à alfabetização, mas sim, o sucesso dos reformadores (por meio do TPE) em influenciar e mobilizar governos em prol de uma meta.

Evangelista e Leher (2012) chamam a atenção para a atuação do TPE nos governos.

Embora o Todos Pela Educação seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação (p.8).

Os representantes dos reformadores transitam entre cargos no MEC, secretarias de educação, conselhos de educação e instituições financiadas pelo setor industrial e bancário, além de terem espaço nas grandes mídias.

Claudia Costin, atual Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, é um exemplo da questão supracitada. No setor público, foi Ministra da Administração Federal e Reforma do Estado e Secretária de Cultura do Estado de São Paulo; no setor

privado atuou como vice-presidente da Fundação Victor Civita e como Gerente de Políticas Públicas para América Latina no BM. Além disso, é chamada para opinar e divulgar ações promovidas por sua gestão, nos jornais de grande circulação do Rio de Janeiro.

O campo educacional⁴ é amplo, diverso e composto por regiões de fronteiras entre outros campos que disputam o objeto “qualidade da educação”. Alguns desses campos são: político, terceiro setor, sindical, pesquisa educacional e o jornalístico.

Desse modo, o campo educacional é um espaço amplo e heterogêneo, com regiões de fronteira que cruzam com outros campos mediante atores com trajetórias próprias e poder simbólico expresso em *habitus*⁵ incorporados, condizente com sua pertença a um determinado campo (intelectuais, professores, dirigentes sindicais, políticos etc.). Esses campos são interdependentes e cruzam as fronteiras do campo educacional à medida que seus atores reivindicam uma melhor concepção de educação, utilizando-se de estratégias de luta em que a visibilidade de seu capital específico permite ocupar posições de liderança, consubstanciada em consenso pedagógico (RICARDO FILHO, 2005, p.36).

Ricardo Filho (2005) explica que é justamente na interseção entre vários campos, que “as lutas pelo controle da prescrição de uma *boa escola* são mais bem explicadas” (p.37). Em outras palavras, a disputa do objeto “educação de qualidade” (ou *boa escola*) trava-se nos jornais, onde adquirem maior legitimidade aqueles agentes que conseguem transitar nas fronteiras dos diferentes campos.

⁴ Adota-se o conceito de campo de Bourdieu, que se classifica como um universo social que tem leis e regras de funcionamento mais ou menos autônomas em relação ao contexto. O autor se refere ao campo como microcosmos relativamente autônomos, já que apesar de não escapar totalmente às imposições do macrocosmo, gozam de certo grau de autonomia e de regras de funcionamento próprias (BOURDIEU, 2010; 2004).

⁵ “Bourdieu corresponde o que acontece em um campo ao *habitus* dos agentes que se inter-relacionam em seu interior” funcionando como “[...] um princípio que organiza, dá sentido e conforma as práticas dos agentes no interior dos campos” (FERNANDES, 2003, p.96). O *habitus* é o princípio que dá sentido para as ações dos sujeitos dentro do campo e por isso tem a ver com as práticas tanto individuais como coletivas.

O estudo de Ricardo Filho (2005) demonstra que pessoas sem prestígio sob o *habitus* do campo universitário (ou da pesquisa educacional) atuam: no campo político (assumindo secretarias de educação); no terceiro setor (em movimentos como o “Todos pela Educação” e “Parceiros da educação carioca”); no espaço jornalístico, conquistando legitimidade no campo educacional e são evocados como autoridades.

Para Ricardo Filho (2005), esse movimento vai criando uma rede de legitimidade que ajuda a explicar o conceito “boa escola” ou “escola de qualidade” na imprensa, especificamente, na revista *Veja*, seu objeto de pesquisa. Explica, ainda, que o tema marcadamente polissêmico no campo da pesquisa educacional se apresenta como um consenso nas mídias⁶. Desta forma, as redes sociais para educação e seus representantes que transitam entre diversos campos demonstram grande capacidade de mobilização e articulação.

Em 2011, o TPE, em parceria com o BID, promoveu em Brasília o Encontro Latino Americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação, no qual participaram treze organizações da América Latina, além de representantes do BID e o Ministro da Educação Fernando Haddad. Nesse encontro, foi lançada a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA). A REDUCA é formada por organizações sociais de treze países, a saber: Proyecto EducAR 2050 (Argentina); Todos Pela Educação (Brasil); Fundación Educación (Chile); Fundación Empresarios por La Educación (Colômbia); Grupo FARO (Equador); Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo - Fepade (El Salvador); Empresarios por La Educación (Guatemala); Fundación Educativa Ricardo Ernesto Maduro Andreu – Ferema (Honduras); Mexicanos Primero (México); Unidos por La Educación (Panamá); Juntos por la Educación (Paraguai); Asociación Empresarios por la Educación (Peru); EDUCA (República Dominicana).

Nota-se a interessante semelhança entre os nomes das organizações. Algumas evidenciam na nomenclatura a representatividade dos interesses dos empresários; já outras, tentam passar a ideia de que representam toda sociedade civil, como o próprio

⁶ É possível encontrar mais informações sobre o assunto em Nazareth (2011); Fernandes e Nazareth (2011).

TPE e o Juntos por La Educación do Paraguai. Observa-se que esses últimos também são compostos por representantes da indústria e do setor bancário.

A REDUCA foi criada com os seguintes propósitos: “1) trabalhar em conjunto para a garantia do direito à educação de qualidade para toda criança e jovem; 2) trocar conhecimento e aprender coletivamente; 3) ter uma voz coletiva no nível regional” (DECLARAÇÃO CONSTITUTIVA *apud* MARTINS, 2013, p. 2).

Os propósitos são genéricos e por si só não permitem compreender as concepções de educação da REDUCA; todavia, as metas comuns da rede para 2024 são: “que os estudantes obtenham trajetórias completas de 12 anos de escolaridade e que os países da América Latina atinjam a média da OCDE no exame internacional PISA. Mais uma vez a avaliação externa aparece como instrumento estratégico.

Em um momento posterior ao lançamento da REDUCA, ficou a cargo de três organizações dar existências as propostas comuns para a rede, como explica Martins (2013):

A elaboração de uma plataforma de dados sobre a educação em toda América Latina, à cargo do grupo *Mexicanos Primero* (México); a elaboração de uma plataforma de informações e notícias vinculadas às organizações da rede, sob responsabilidade do grupo Todos pela Educação (Brasil); e a construção de um banco de “boas práticas” que possam ser transladadas de um país para o outro, tarefa à cargo do grupo *Educación 2020* (Chile) (p.3).

Com essa ação, a rede busca aumentar seu grau de influência na América Latina, por meio da integração entre as organizações. Questão que fica em evidência na missão divulgada no site oficial da REDUCA.

Ser uma rede de aprendizagem colaborativa para tornar nossas intervenções mais eficazes na busca de uma educação inclusiva e de qualidade em cada um dos nossos países, e para a construção de uma voz regional coletiva de apoio, mobilização e incidência sobre as políticas públicas de educação que promovem a visão compartilhada (REDUCA – Missão - <http://www.reduca-al.net/institucional.php?lang=pt#!institucional-missao>).

A ideia de intervir cada vez mais nas políticas públicas de educação é declarada, pois assim, essas organizações apresentam-se como defensoras da qualidade na

educação. A questão é que a qualidade almejada por elas está relacionada a um viés economicista, preocupado somente com a formação da mão de obra, deixando de lado outros aspectos necessários para a formação mais integral dos sujeitos. Para isso, basta olhar para o enfoque demasiado que tem sido atribuído às disciplinas de língua portuguesa e matemática nas matrizes curriculares de redes de educação como no estado de São Paulo e no município do Rio de Janeiro.

Em São Paulo, a matriz curricular regulamentada pela Resolução SE Nº 81/2011 atribui 60% da carga horária para disciplina de língua portuguesa e 25% para matemática no 1º e 2º ano do ensino fundamental, no 3º ano 45% da carga horária é destinada à língua portuguesa e 40% à matemática. História, geografia, ciências físicas e biológicas nem fazem parte da matriz curricular nos três primeiros anos do ensino fundamental, como é possível ver na tabela 1.

Tabela 1 - Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental das escolas estaduais de São Paulo - Ciclo I – 1º ao 5º ano

Ano		1º	2º	3º	4º	5º
Base Nacional Comum	LÍNGUA PORTUGUESA	60%	60%	45%	30%	30%
	HISTÓRIA/GEOGRAFIA	-	-	-	10%	10%
	MATEMÁTICA	25%	25%	40%	35%	35%
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	-	-	-	10%	10%
	EDUCAÇÃO FÍSICA/ARTE	15%	15%	15%	15%	15%
<i>Total Geral</i>		100%	100%	100%	100%	100%

I - dois turnos diurnos: carga horária de 25 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, totalizando 1.000 aulas anuais.

II - três turnos diurnos e calendário específico de semana de 6 dias letivos: carga horária de 24 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, totalizando 960 aulas anuais.

Fonte: Resolução SE Nº 81/2011.

O município do Rio de Janeiro apresenta uma matriz curricular semelhante, na Casa de Alfabetização (1º ao 3º do ensino fundamental) o professor da turma deve

trabalhar língua portuguesa e matemática, além de atribuir alguns tempos semanais para arte, língua estrangeira e sala de leitura, como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 – Matriz curricular para o ensino fundamental de tempo parcial das escolas municipais do Rio de Janeiro

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO PARCIAL		CASA DA ALFABETIZAÇÃO		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano
Base Nacional	DISCIPLINAS			
	Língua Portuguesa	+	+	+
	Matemática	+	+	+
	Arte (Teatro ou Artes Visuais)	1	1	1
	Educação Física	2	2	2
Parte Diversificada	Língua Estrangeira:	1	1	1
	- Inglês			
	Sala de Leitura	1	1	1
	Estudo Dirigido	+	+	+
	CARGA HORÁRIA SEMANAL	22:30	22:30	22:30
	Reforço Escolar	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)

Legenda:

+ = presença da disciplina para trabalho do professor da turma;

(+) = disciplina que pode ser ministrada por professor, estagiário, oficinheiro ou voluntário, além do horário da Matriz Curricular.

Fonte: Resolução SME Nº 1178/2012.

Essa matriz omite, nos anos iniciais do ensino fundamental, disciplinas como história, geografia, ciências e educação artística que na matriz curricular de 2004⁷ estavam presentes.

⁷ Regulamentada pela Resolução SEE Nº 2640/2004.

Esse estreitamento curricular é característico do projeto dos reformadores para a educação pública. Tem relação com a concepção de qualidade da educação vinculada somente ao desempenho em avaliações externas; pois, não valoriza a criatividade, a criticidade, a singularidade e a riqueza existentes na prática escolar.

Os reformadores utilizam o termo educação de qualidade como ferramenta retórica. O que Ball (2006) denomina de “revolução da qualidade”, quando argumenta que a educação está sujeita à retórica de aperfeiçoamento dessa chamada “revolução da qualidade”:

Tem sido uma característica-chave das reformas governamentais no Reino Unido (e em vários outros lugares) desde o início dos anos 1980. [...] Muito da parafernália de qualidade é tomada de empréstimo do setor privado – o setor público, foi defendido [segundo essa retórica], se beneficiaria da exposição às forças do mercado, aos modelos comerciais de gerenciamento e de aperfeiçoamento da qualidade (p.14).

Assim, fica evidente a importância da retórica da qualidade na imposição do projeto dos reformadores para a educação pública que se referenciam na lógica do mercado e buscam a criação de um “novo ambiente moral” no setor público. Ambiente no qual, valores como competitividade, empreendedorismo e flexibilidade se impõem no lugar de estabilidade, cooperação e justiça social. Ao contrário dessa retórica da qualidade, este trabalho compreende que a qualidade da educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar etc) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico e cultural das famílias dos alunos, entre outros) (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Moreira e Kramer (2007) demonstram as limitações de algumas visões de educação de qualidade que tratam com simplismo o fenômeno:

Nesse caso, encontram-se as que priorizam: desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos métodos de gerenciamento de sistemas e instituições educacionais; procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico (p.1043).

Não se descarta a importância de alguns desses aspectos dentro da ótica da qualidade da educação como fenômeno complexo; porém, a crítica se fundamenta quando:

A noção de qualidade se funda apenas em pressupostos técnicos e se distancia dos juízos de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que concretamente a define e adota (idem).

Nas metas estabelecidas pelos reformadores e regulamentadas na política educacional, observa-se que a qualidade é sempre medida por índices que consideram apenas o desempenho de alunos e taxas de matrículas. Até as metas referentes à alfabetização estão atreladas ao desempenho dos alunos em provas, na quais se tentam mensurar os índices de apreensão da língua portuguesa escrita e da matemática.

Sendo assim, Moreira & Kramer (2007) concluem argumentando que:

O conceito de qualidade é historicamente produzido, não cabendo, portanto, pensá-lo em termos absolutos. Pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, assim como a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais. Trata-se, em síntese, de concepção formulada com base em um arbitrário sociocultural e norteadas por demandas distintas e mutáveis (p.1044).

Ao reconhecer a base arbitrária sob a qual os conceitos de qualidade têm sido constituídos, pode-se problematizar a questão e propor uma ótica mais coerente com as recentes pesquisas em avaliação e currículo. Portanto, levanta-se a bandeira da qualidade identificada com o argumento das escolas como:

Formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX & SIMON, 2009, p.95).

Na contramão, o documento “Mapa Estratégico da Indústria 2013-2022” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2013) representa a visão de qualidade da indústria brasileira, seus objetivos e metas tendo como referência o ano

2022, marco dos 200 anos de independência formal. Apesar de apontar a educação como fator-chave de competitividade da indústria, essa declaração escrita configura-se como uma síntese da posição de 500 representantes empresariais, que foi construída sem a busca da contribuição dos educadores profissionais.

A indústria brasileira apresenta a sua visão para o país. O Mapa Estratégico da Indústria 2013-2022 representa um esforço, de mais de 500 representantes empresariais, em definir as ações necessárias para fazer o Brasil crescer mais e melhor, e refletir sobre os problemas que impedem esse crescimento (Ibidem, p.10).

A importância da educação para esses representantes empresariais é ressaltada em várias partes do documento referido acima. A educação é apontada como um problema no cenário atual e como possibilidade de diferencial competitivo. Quando se trata do assunto, é possível perceber um tom apelativo, não há base científica que justifique as metas sugeridas. No trecho, a seguir, afirma que o futuro da indústria é contingente; pois, “Depende da nossa capacidade de atuar sobre os problemas, do desenvolvimento de novas competências em educação e inovação e da adaptação às condições da economia global” (Ibidem, p.10).

Para esses representantes do empresariado, “Equipes educadas e engenheiros bem formados utilizam melhor os equipamentos, criam soluções para os problemas do dia a dia, adaptam processos e produtos e desenvolvem e implementam inovações” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2013, p.28). Dentro dessa perspectiva, a necessidade de mão de obra flexível e adaptável às demandas e às dinâmicas das novas tecnologias fica evidente.

O documento supracitado apresenta um quadro de fracasso da educação básica, ou de baixa qualidade da educação. Esse argumento da baixa qualidade fundamenta-se na comparação da nota média do Brasil no PISA e na posição ocupada no comparativo internacional. Nota-se a ausência de uma explicação sobre como desempenhos melhores em provas de leitura, matemática e ciências transformam alunos em trabalhadores que criam soluções para problemas do dia a dia no trabalho.

Talvez por isso o documento separa os temas prioritários da educação em três: educação básica; educação profissional; e formação de engenheiros e tecnólogos. Na

educação básica, o objetivo prioritário é aumentar a qualidade; na educação profissional, o objetivo é ampliar a oferta e melhorar a qualidade; e, para formação de engenheiros e tecnólogos, somente almeja-se a ampliação da oferta.

Pode-se supor que a melhoria do desempenho na educação básica não necessariamente está relacionada à formação de melhores engenheiros ou tecnólogos, até porque, a qualidade da formação desses profissionais não é questionada. De acordo com o documento discutido, o problema da educação básica é a ineficiência:

Os resultados em termos de qualidade da educação não são condizentes com o volume de recursos investidos na área. O investimento em educação no Brasil representa 5,7% do PIB, percentual próximo ao de países como Holanda, França e Estados Unidos. Na última avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, realizado pela OCDE), em 2009, o Brasil ocupou a 54ª colocação, enquanto a Holanda ficou em 9º lugar, a França em 25º e os EUA em 26º. A situação é pior quando o conteúdo avaliado é matemática, que coloca os alunos brasileiros na 57ª posição (Ibidem, p.30).

Dessa maneira, a meta proposta é passar da 54ª posição do *ranking* de 2009 para a 43ª posição no ano 2021, aumentando a nota média de 401, em 2009, para 480, em 2021. O documento destaca que 480 é uma média próxima da Espanha em 2009. As estratégias propostas são as seguintes:

- Fomentar a qualificação dos professores da educação básica e dos diretores de escolas públicas;
- Desenvolver e disponibilizar práticas pedagógicas inovadoras adequadas às escolas públicas;
- Estimular a ampliação e o cumprimento da jornada escolar;
- Desenvolver estratégias para fortalecer o ensino de português, matemática e ciências na educação básica;
- Promover a adoção de diretrizes curriculares voltadas para o mundo do trabalho;
- Fomentar a articulação de conteúdos técnicos com conteúdos de educação básica;
- Fomentar e desenvolver ações para a aproximação da família da realidade das escolas (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2013, p.34).

Para a CNI a escola precisa apresentar desempenhos melhores nas avaliações externas, equiparando-se com países que investem o mesmo percentual do PIB que o

Brasil. Além disso, acredita que as escolas devem preparar melhor seus alunos para o mercado do trabalho. Assim, ter-se-ia maior competitividade e menor investimento em treinamento dos trabalhadores.

Do ponto de vista pedagógico, cabe um questionamento: será que os estudantes treinados para realizar exames serão mão de obra qualificada? O que se percebe é a existência de problemas na análise e execução das ações propaladas pela política, pois partem de uma premissa equivocada do que seria formar bem para a eficiência no mercado de trabalho.

Os reformadores empresariais da educação acreditam que o Estado onera excessivamente as empresas e não provê a escolarização que almejam, como pode ser observado no documento:

A ineficiência do Estado gera dois efeitos principais sobre a competitividade: extrai recursos das empresas superiores ao necessário, reduzindo a sua eficiência, e provê, em quantidade e qualidade inadequadas, bens públicos que geram externalidades positivas, como educação, infraestrutura e segurança pública. O Estado brasileiro gasta muito com custeio. O aumento da eficiência do Estado passa pela maior alocação dos recursos em investimento. É preciso melhorar a composição do gasto público com maior participação dos investimentos. Para isso, faz-se necessário melhorar a capacidade de o Estado planejar e executar suas políticas e investimentos (Ibdem, p. 42).

Os representantes da indústria não escondem a intenção de tomar as rédeas da educação brasileira, baseados em princípios neotecnicistas, fazem uso de organizações sem fins lucrativos que falam em nome da sociedade civil, mas são financiadas pelos próprios empresários. Por isso, neste ponto, faz-se necessário retornar a pergunta que iniciou a seção: que educação querem os reformadores empresariais? Em outras palavras, qual é a educação de qualidade prezada por eles?

Ora, pode-se resumir afirmando que eles buscam uma escola pública eficiente, na qual o investimento público se traduz em competitividade para as empresas, em formação de reserva de mão de obra qualificada e em economia dos recursos atualmente investidos no treinamento para o trabalho. Pois, a educação é considerada apenas um subsistema do aparato produtivo (FREITAS, 2011). Além disso, a intensificação do mercado educacional, por meio da privatização é vista com grande

potencial, gerador de lucros e capaz de aumentar a influência nos contextos da escrita do texto político e da prática.

Capítulo 3 - O Salto de Qualidade e o contexto da produção de textos

Dando continuidade a discussão do capítulo anterior e buscando articular os contextos pesquisados, o objetivo deste capítulo é analisar o contexto da produção de textos relacionado às políticas de avaliação em larga escala, no município do Rio de Janeiro.

Esse contexto inclui documentos e pronunciamentos oficiais representantes da política, os “textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política” (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p.434). Os textos são reinterpretados, o que acarreta a perda de controle dos seus significados por parte dos próprios autores. Por isso, há uma tentativa de direcionar a compreensão, principalmente no contexto das práticas educativas, “muitos outros textos que fazem a apologia das ideias mestras presentes nos documentos oficiais são difundidos, procurando dar sentido aos textos oficiais. Aqui a mídia e o mercado editorial exercem um papel estratégico” (Ibdem, p.434).

Para compreender as questões em pauta, considera-se relevante destacar as principais ações propostas pela SME/RJ no que tange as políticas de avaliação. Para isso, utiliza-se como fontes reportagens, documentos oficiais, artigos científicos e dissertações relacionadas ao tema.

Calzavara (2011) aponta, no ano 2007, o início de uma nova postura da SME/RJ, com a criação da Prova-Rio.

Os textos dos documentos também sinalizam a intenção da SME/RJ de realizar anualmente, no período final de cada ciclo, avaliação de rede, visando monitorar e replanejar, quando necessário, suas ações. Essas avaliações, organizadas e aplicadas pela CESP/UNB e denominadas de Prova-Rio, foram implantadas em 2007, marcando o início de uma nova postura, por parte da SME/RJ, de implementação gradativa de avaliações externas e standardizadas na rede municipal nos anos posteriores (p.59).

Posteriormente, outros instrumentos foram criados para complementar as funções da Prova-Rio, fato que provocou o aumento da influência dessa avaliação na prática escolar. Entre eles estão: IDE-RIO, Provas Bimestrais, Cadernos de Apoio Pedagógico e Prêmio Anual de Desempenho, os quais serão detalhados ao longo deste texto.

No entanto, 2009 caracterizou-se como um ano de mudanças, rupturas e guinadas na política educacional do município carioca. Fato que ocorreu pela mudança de gestão na prefeitura do Rio de Janeiro e na SME/RJ, assumindo, respectivamente, Eduardo Paes (PMDB) e Claudia Costin⁸. Nesse ano, muitas ações da SME/RJ foram anunciadas e repercutiram na mídia fluminense.

3.1 Mudança de gestão e a política do Salto de Qualidade

Ao ser eleito à prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes (PMDB) decretou o fim da chamada aprovação automática⁹ e revogou o Decreto nº 28.878, de 17 de dezembro de 2007 (que ampliava os ciclos para todo o ensino fundamental). Com esse ato, conservou somente o ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Para ocupar a cadeira da secretaria de educação, Eduardo Paes anunciou a administradora Claudia Costin. No momento de sua posse, a nova secretária escreveu sobre sua expectativa em assumir o cargo, declarou que seu desafio seria promover a qualidade da educação do município. Nesse mesmo texto, ao falar sobre o sistema de ciclos, ela afirmou que *[os ciclos]*:

Só funcionam se houver uma avaliação firme de cada etapa. Assim, devemos implantar programas de recuperação intensiva de aprendizagem em todas as séries, voltar a ter provas e boletins enviados a cada bimestre aos pais, para permitir maior participação na vida escolar deles (COSTIN, 2008, web).

⁸ Em 2012, Paes foi reeleito e manteve Costin na cadeira de secretária de educação, dando continuidade à política educacional iniciada em 2009.

⁹ Eventualmente utiliza-se o termo “aprovação automática” por ser a forma como os jornais se referem à política de ciclos que vigorou no Rio de Janeiro.

Com a revogação do Decreto nº 28.878 de 17 de dezembro de 2007, ficou a cargo da secretaria de educação definir, no máximo em quinze dias, o sistema de promoção para o período letivo de 2009. Assim, em 26 de janeiro de 2009, foi publicado o Decreto nº 30.426 que:

Estabeleceu o modelo de organização das escolas e as diretrizes para a avaliação escolar. (...) Novos conceitos para a avaliação foram instituídos: MB (Muito Bom); B (Bom); R (Regular); I (Insuficiente), sendo o conceito I (insuficiente) indicador da reprovação tanto no final do primeiro Ciclo de Formação, quanto ao término de cada ano escolar (4º ao 9º anos). (...) A prova externa (Prova-Rio), para avaliação de rede, foi mantida (CALZAVARA, 2011, p.62).

A manutenção do Ciclo de Alfabetização gerou certa polêmica na mídia carioca. Em entrevista, a secretária de educação foi questionada sobre o assunto, pois o compromisso da campanha de Eduardo Paes era de acabar com a “aprovação automática”. A esse questionamento respondeu da seguinte forma:

Ele [o aluno] pode repetir a qualquer momento, a partir do final do primeiro ciclo. É simplesmente a alfabetização. Ou seja, é uma criança de 6, 7 ou 8 anos que, convenhamos, não repete nessa idade, porque não se esforça. Ela não aprende, porque crianças aprendem em ritmos diferentes (*O Globo* – ed - 27/01/2009).

Tais informações tornam possível o apontamento de incoerências nesse depoimento; tanto com relação às outras declarações da secretária quanto ao que se tem desenvolvido na pesquisa acadêmica no campo educacional. Por exemplo, dizer que crianças de 6, 7 ou 8 anos precisam de um ciclo de alfabetização, porque aprendem em ritmos diferentes, é como defender que, diferentemente, nos outros anos do ensino fundamental (onde os ciclos foram suprimidos) os alunos aprendem conteúdos padronizados em ritmos iguais. E quando não aprendem, são culpados por não terem despendido esforços suficientes.

Além da ruptura com parte da política adotada pela gestão anterior, a SME/RJ apresentou o Projeto Salto de Qualidade na Educação Carioca. Esse intento trata-se de um conjunto das ações de intervenção nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Pereira e Seixas (2012) lista algumas delas:

Foram inovações a introdução do currículo único, provas bimestrais, cadernos de apoio pedagógico, reforço escolar e projetos de correção de fluxo, além de avaliações externas. Intensificaram-se a dimensão efficientista da qualidade e a cultura da performatividade na organização e funcionamento das escolas (PEREIRA; SEIXAS, 2012, p.86).

Apesar de apresentar como inovações, a SME/RJ colocou em prática muitas propostas dos reformadores empresariais da educação. Entre as primeiras ações noticiadas em 2009, está a adesão ao Compromisso Todos Pela Educação do TPE. Em reportagem de 15/01/2009 o jornal *O Globo* divulgou a assinatura do termo de adesão ao movimento, sendo o Rio de Janeiro a primeira capital a se integrar formalmente.

Ainda nessa linha, foi noticiado em 04/03/2009 no jornal *O Dia*, a participação do prefeito Eduardo Paes e da secretária Claudia Costin na primeira reunião de outra entidade, cuja denominação é Parceiros da Educação Carioca, a qual se nos apresenta com objetivos similares aos do prefeito e aos da secretária. Essa organização é caracterizada como um conselho da sociedade civil com vinte e duas pessoas em sua composição, entre elas o ex-prefeito Israel Klabin, o professor da FGV Marcelo Neri, o escritor Simon Schwartzman, o consultor da Cesgranrio Rubem Klein, os economistas Maria Silvia Bastos e André Urani, e o diretor da TV Globo Luís Erlanger (*O Globo* – ed - 07/03/2009).

Nota-se a ausência de educadores e pesquisadores da área da educação ligados às universidades. A composição do conselho dá pistas para compreender qual é o ideal educacional que está por trás do apregoado objetivo de “garantir a qualidade da educação”. Os conselheiros têm acesso aos dados da SME/RJ. Segundo Claudia Costin, “*serão os fiscais da melhoria da qualidade do nosso ensino público*” (*O Globo* – ed - 04/03/2009).

A assinatura do termo de adesão do Todos pela Educação e a participação na reunião dos Parceiros da Educação Carioca exemplificam a participação, em sua forma mais direta, dos reformadores empresariais da educação na definição da política e dos objetivos educacionais no município do Rio de Janeiro.

Esse projeto educacional sustenta-se em outras ações propostas pela SME/RJ, as quais serão abordadas ao longo deste texto. Em suma, a cobrança por qualidade

traduz-se no cumprimento de metas que estão no campo da melhoria de índices e indicadores nacionais, manifesta-se articulada com a exigência da eficiência nos sistemas de ensino público. Neste caso, eficiência é entendida como “*desempenhar tarefas de maneira racional, otimizando a relação dos recursos despendidos com resultados alcançados e obedecendo às normas e aos regulamentos aplicáveis*” (FERREIRA, 2006, p.21).

3.2 Provas, Descritores, Cadernos Pedagógicos e Prêmio Anual de Desempenho

A avaliação externa apresenta-se como um instrumento estratégico na política educacional do município do Rio de Janeiro, ela desempenha várias funções, das quais se destaca: justificar a criação de outras políticas e a compra de projetos educacionais de entidades privadas; tentar controlar os conteúdos e tempos escolares; balizar o sistema de premiação dos profissionais da educação.

Cumprindo esses e outros papéis, as escolas municipais do Rio de Janeiro convivem com diversos exames elaborados fora da escola, tais como: (1) Prova-Rio; (2) provas bimestrais da SME/RJ¹⁰; (3) Avaliação Diagnóstica; (4) Alfabetiza-Rio; (6) Prova Brasil; e (8) Provinha Brasil. Além desses, há as provas relacionadas aos projetos específicos, como a chamada Prova de Revisão, normatizada pela Circular E/SUBE/CED n° 09 de 12 de março de 2009. “Esta avaliação identificou na rede da Cidade do Rio de Janeiro um total de 28.000 alunos do 4º, 5º e 6º anos com sérias dificuldades de leitura e escrita, além de um grande percentual de alunos com defasagem idade/série, do 3º ao 9º ano” (COSTA, 2011, p.84).

Apenas uma semana após a realização da prova, os resultados do teste já haviam sido divulgados e os jornais deram grande atenção ao número de estudantes identificados como analfabetos funcionais. O jornal O Globo publicou no dia 17/03/2009 a manchete: “Escolas públicas do Rio têm 25 mil analfabetos funcionais”. Foi anunciado que a estimativa inicial do teste constatou que aproximadamente 14% do

¹⁰ Instituídas pela resolução n° 1.014/09.

total de estudantes do 4º, 5º e 6º ano do ensino fundamental enquadravam-se nesse status.

Com a tentativa de mudar a realidade apontada pela avaliação citada acima, os alunos do 4º e do 5º ano foram organizados em novas turmas, nas quais se utilizavam a metodologia do projeto Se Liga. Essas classes, posteriormente, foram denominados “Realfabetização”. Costa (2011) afirma que:

Estas turmas trabalharam durante o ano de 2009 de acordo com as orientações emanadas do Instituto Ayrton Senna e adaptadas a realidade da Cidade do Rio de Janeiro. Segundo o manual de orientações do Instituto Ayrton Senna, o Programa Se Liga através de ações pedagógicas e o gerenciamento sistemático de indicadores de sucesso, tem como objetivo alfabetizar os alunos em um ano letivo. Cabe ressaltar que o referido projeto estendeu-se pela rede também no ano de 2010, preconizando o mesmo objetivo: alfabetizar os alunos com defasagem idade/série em um ano letivo (p.84).

Nesse caso, o próprio Instituto Ayrton Senna foi contratado para identificar e “corrigir” os problemas do analfabetismo funcional e da distorção idade/série. Coube a essa instituição a venda de programas como o Se Liga, Fórmula da Vitória e Acelera Brasil. Ou seja, a avaliação foi elaborada pela mesma instituição que se beneficiou com os resultados.

Também para auxiliar a compreensão do problema de pesquisa, foram selecionadas as provas que influenciaram diretamente no contexto da prática pesquisada e que se tornaram ordinárias no calendário escolar, além de outros instrumentos que as complementam como os Descritores, Cadernos de Apoio Pedagógico e o Prêmio Anual de Desempenho.

3.2.1 Provas Bimestrais

Por meio da Resolução SME/RJ nº 1.010/09 a SME/RJ instituiu avaliações externas sistemáticas aplicadas a cada dois meses. A partir do documento, uma prova para cada ano de escolaridade elaborada pela Coordenadoria de Educação da SME/RJ passou a ser enviada às escolas, bimestralmente, com o propósito de verificar a aprendizagem do alunato.

Essa resolução não foi bem aceita entre os profissionais da educação. Alguns questionaram o peso maior atribuído às provas enviadas pela secretaria em detrimento de qualquer instrumento de avaliação elaborado pelos professores. Como se pode observar:

Art. 3º Aos instrumentos de avaliação serão atribuídos pesos diferenciados, conforme disposto a seguir:

I – provas bimestrais encaminhadas pelo nível central da Secretaria Municipal de Educação: peso 2;

II – demais instrumentos de avaliação utilizados pelo professor: peso 01; (D.O de 05/03/2009).

As reclamações dos professores direcionadas à SME/RJ fizeram com que a secretaria emitisse um novo documento, treze dias depois, como explica Costa (2011):

Houve um início tímido, porém firme de não aceitação a esta determinação e ao ouvir os representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar – diretor, professor, funcionário e responsável por aluno a Secretaria Municipal de Educação revoga a Resolução Nº1010 e publica a de Nº1014 de 17 de março de 2009, portanto revogando também o referido Artigo no que tange ao peso. Ficava mantida, porém a tabela de conversão de notas em conceitos, mas com peso igual aos instrumentos da escola e o envio das provas bimestrais pela Secretaria de Educação (p.82).

Portanto, na Resolução SME/RJ nº 1014/09 o Art. 3º foi suprimido o que, segundo Calzavara (2011), estaria “indicando uma reavaliação, por parte da SME/RJ, sobre o impacto dessa medida no trabalho cotidiano do/a professor/a, dentro de sua sala de aula” (p.63). Vale notar que, apesar dessa reavaliação, cabe à secretaria utilizar outros meios para reforçar a importância maior das provas padronizadas, tais como a articulação com os Cadernos de Apoio Pedagógicos e Descritores.

Nesse contexto, as provas são elaboradas sob a supervisão de consultores externos e passam pela apreciação de um grupo de professores regentes. Segundo Oliveira (2012):

Os itens (questões) são elaborados a partir dos Descritores estabelecidos e apresentados no início de cada bimestre. Buscam diagnosticar se os alunos aprenderam o mínimo esperado em cada um dos componentes curriculares avaliados, sendo que seus resultados são analisados pelas equipes da SME/RJ para os devidos ajustes nos instrumentos ou para as intervenções necessárias nas realidades escolares avaliadas (p.82).

Sobre o estilo da prova, pode-se dizer que ele segue o modelo de múltipla escolha como outras avaliações em larga escala do Brasil, podendo citar a Provinha Brasil e a Prova Brasil. Cada prova possui 15 questões, no caso do 1º ano, a prova de Português é dividida entre leitura e escrita (nesse nível, as questões não são de múltipla escolha). Há também a prova de matemática. Do 2º ao 9º ano, os alunos são submetidos às provas de Português, Matemática e Ciências, cujas notas devem ser registradas no boletim escolar (Resolução SME N.º 1123, de 24 de Janeiro de 2011).

Por fim, cabe ressaltar que no capítulo 4 “Interpretações da política na prática escolar observada” serão discutidas as impressões da pesquisa no que tange a aplicação dessas provas na turma observada.

3.2.2 Descritores

Em consonância com a política de intensificação das avaliações externas, a SME/RJ passou a divulgar os descritores para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (a partir do 4º ano). De acordo com o MEC, o descritor é:

É uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: (1) indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; (2) constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (BRASIL, 2008, p.18).

No início de cada bimestre, as listagens dos descritores são divulgadas e objetivam direcionar o trabalho a ser desenvolvido pelos docentes. Além disso, os Cadernos de Apoio Pedagógico e Provas Bimestrais também são elaborados baseados nessas listas. Nesse encadeamento de ideias, a SME/RJ só divulga os descritores das disciplinas que serão testadas, evidenciando a relação direta com as provas, e o estreitamento curricular por meio das pressões das avaliações externas. Oliveira (2012) afirma que:

A ligação dos Descritores com a avaliação/teste é direta, pois é para ela que são estabelecidos. A definição de Descritores para produção de testes possibilita uma visão geral das habilidades que serão avaliadas, tanto por parte de quem produz o teste, quanto daqueles que o aplicarão ou estudarão seus resultados (p.81).

No quadro a seguir é possível observar os descritores de Língua Portuguesa do 2º Bimestre:

Quadro 1 – Descritores de Língua Portuguesa para o 2º Bimestre

1.º ANO – HABILIDADES DE LEITURA

- Diferenciar letras de outros sinais gráficos.
 - Identificar pelo nome as letras do alfabeto.
 - Identificar, em palavras, a representação de unidades sonoras como letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f).
 - Identificar, em palavras, a representação de unidades sonoras como sílabas.
 - Ler frases.
 - Ler palavras.
 - Localizar informações explícitas em um texto.
 - Reconhecer assunto de um texto.
 - Reconhecer letras.
-

A Figura 1 exemplifica as questões do Prova do 2º bimestre do 1º ano. Todas as questões estão relacionadas aos descritores anunciados, como se pode observar.

Figura 1 – Prova 2º Bimestre/2013 (Caderno do Professor)

DESCRITOR: Reconhecer assunto de um texto. GABARITO: B	DESCRITOR: Identificar, em palavras, a representação de unidades sonoras como letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f). GABARITO: C
QUESTÃO 4  FAÇA UM X NO QUADRADINHO DA PALAVRA QUE COMEÇA COM O SOM BO, COMO EM BOLA.	QUESTÃO 5  FAÇA UM X NO QUADRADINHO EM QUE ESTÁ ESCRITA A PRIMEIRA LETRA DA PALAVRA FOCA.
<input type="checkbox"/> POTE	<input type="checkbox"/> B
<input type="checkbox"/> BOTA	<input type="checkbox"/> O
<input type="checkbox"/> TOMATE	<input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> PIPA	<input type="checkbox"/> A

No texto da política, os professores são incentivados a transformar esses descritores em planejamento de aula. No discurso oficial, a melhoria da qualidade do ensino está atrelada à melhoria do desempenho. Esses recursos restringem a escola à dinâmica de preparação e realização de provas, eles pressionam em favor da padronização da experiência escolar. Ao se depararem com esta padronização, os professores encontram meios de subverter essas políticas, como será visto no Capítulo 4. Todavia, para isso, precisam despender esforços que poderiam estar direcionados à formação dos sujeitos, e não somente ao desempenho.

Os descritores apresentam-se como mais um instrumento de padronização curricular que tenta prescrever o trabalho realizado em sala de aula. A relação direta com os exames de larga escala aumenta a pressão para o cumprimento de um currículo mínimo focado somente no aspecto cognitivo e em disciplinas específicas.

3.2.3 Cadernos Pedagógicos

Em 2009, a SME/RJ passou a distribuir nas escolas e divulgar na internet os Cadernos Pedagógicos, trata-se de um material didático elaborado pela Coordenação de Educação vinculada à Subsecretaria de Ensino da SME/RJ. No discurso oficial, os

Cadernos são apresentados como materiais de apoio à disposição do professor, assim como livros, internet, projetos da escola, entre outros. Essa informação pode ser observada na Carta de Apresentação de um destes materiais:

Espera-se que os cadernos possam contribuir como um recurso metodológico para a ação pedagógica cotidiana. Constitui-se em mais um apoio à disposição do professor que, em interação com os já disponíveis (livros, internet, projetos da escola e outras escolhas do professor), amplia as possibilidades de discussão de conceitos e de formação de habilidades (SME/RJ *apud* OLIVEIRA, 2012, p.84).

Apesar da preocupação em destacar o material como apenas mais um apoio, é possível observar evidências da intenção de centralidade dele na rotina escolar. Ou seja, na prática observada, o Caderno Pedagógico apresenta-se como um material que pretende ditar o caminho do trabalho do professor. Isso porque está articulado a outros instrumentos como os descritores e as Avaliações Bimestrais. Existe a intenção declarada de articulação dos três instrumentos para definição de um currículo único na rede municipal. A questão fica evidente no pronunciamento da Secretária de Educação, no qual foi realizado um retrospecto de seu primeiro ano de gestão. Costin (2010) afirma que:

Preparamos cadernos de reforço Escolar [Cadernos Pedagógicos] para cada bimestre, em português e matemática. Mas o salto de qualidade demandava mais um instrumento: orientações curriculares para cada disciplina¹¹. Com elas, para cada bimestre, o professor passou a ter uma definição mais clara do que ensinar e recebeu sugestões de atividades e exercícios para desenvolver com o aluno. No final, provas bimestrais unificadas de português e matemática, que nos permitiram aferir não apenas o grau de avanço dos alunos como também os erros mais frequentes, para podermos acertar o rumo do bimestre seguinte (p.2).

Por serem padronizados, torna-se muito difícil a inserção plena dos Cadernos no que é idealizado pelo professor. Percebe-se a ocorrência de pressões de diferentes níveis na prática docente. Essas pressões não são determinantes, são influenciadoras.

¹¹ Apesar dessa afirmação, no ano 2013 só foram divulgados os descritores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Inglês, além de descritores específicos dos projetos Nenhuma Criança a Menos e Nenhum Jovem a Menos.

Os professores as recontextualizam em suas práticas, adaptam-se, conformam-se ou se negam a trabalhar nesta lógica. Na prática escolar, poderemos encontrar diferentes reações. As orientações do texto das políticas educacionais não conseguem neutralizar totalmente a autonomia docente, mas não se pode ignorar a força dessas pressões.

São muitos os aspectos que podem contribuir para aumentar ou diminuir a força das pressões que recaem sobre os professores, por exemplo: estágio probatório; dupla regência com apenas uma matrícula; premiação em dinheiro; pressão dos colegas de trabalho e desejo de aceitação; reclamação dos pais; medo do insucesso do ponto de vista do desempenho; etc. Sobre isso, Rosa (2012) explica que:

Premido a atender às demandas e aos critérios externos de aferição da 'qualidade' de seu trabalho, o professor muitas vezes tem lutado contra si mesmo e com seus saberes, na arte de "encenar" o que dele se espera. Na busca de aprovação pelo seu desempenho (performance) - medido por indicadores "objetivos" - operam-se transformações em sua identidade, nas relações que estabelece com seus pares na escola e em sua própria subjetividade (p.16).

Oliveira (2012), que desenvolveu uma pesquisa em outra escola municipal do Rio de Janeiro, transcreveu o seguinte trecho de seu diário de campo:

O caderno de Apoio tem que ser usado, se concorde ou não... O problema é que, se você tivesse alfabetizado a turma do seu jeito, tudo bem... mas não, o resultado ruim da turma vai ser vinculado a você não ter usado o Caderno! São 18 alunos com I no 1º ano, não alfabetizados (p.104).

A fala acima pertence à diretora da escola que fez parte da pesquisa de Oliveira (2012) e demonstra mais uma forma de pressão, na medida em que se busca culpar os professores por desempenhos considerados abaixo do esperado. A utilização do material indicado pela SME/RJ também pode servir como respaldo aos professores, já que a não utilização deste recurso torna-se um risco.

As prescrições do texto da política evidenciam a intenção de substituir a criação do professor pela simples execução de atividades elaboradas no âmbito da SME/RJ, ainda que isso gere tensões no contexto da prática escolar. Apesar de não se recusar a utilizar o Caderno Pedagógico, a professora recusou a substituir seu planejamento por ele, inclusive, no terceiro bimestre, terminou os exercícios do Caderno, três semanas

antes da prova bimestral, e com isso, ela pôde executar o seu próprio planejamento durante esse tempo.

Resistências aos Cadernos também podem ser observadas em outros níveis. Quando o SEPE RJ suspendeu a greve de professores¹² que já durava um mês, uma das propostas negociadas com a prefeitura era “5) Autonomia pedagógica – opção do profissional de educação pela utilização, ou não, dos cadernos pedagógicos” (SINDICATO ESTADUAL DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013, web). Não se intenciona aqui discutir a coerência dessa reivindicação, pois no texto político o uso dos Cadernos já era opcional. Como demonstram os argumentos trazidos anteriormente, a pressão para uso do material configura-se por outros meios.

Apesar disso, a inserção desse ponto na pauta de reivindicação do sindicato demonstra a existência de muitos professores insatisfeitos com a perda da autonomia de planejamento, como existia outrora.

3.2.4 Prova-Rio, IDE-RIO e Prêmio Anual de Desempenho

A Prova-Rio foi criada em 2007, em 2009 ela tornou-se mais importante para a política educacional do município, quando ganhou destaque e passou a fazer parte da nova estratégia da SME/RJ para melhoria dos índices educacionais. De acordo com a SME/RJ, a Prova-Rio é:

Uma Avaliação Externa do Rendimento Escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal. Sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2010, web).

A prova é realizada com a colaboração do CESPE/UnB e é aplicada anualmente ao 3º e 7º ano. Em reportagem ao jornal O Globo, Claudia Costin afirmou que:

¹² A greve foi iniciada em agosto de 2013 e durou três meses. Teve mais de 80% de adesão da categoria ao movimento, que realizou diversas manifestações envolvendo milhares de pessoas.

O MEC tem um bom instrumento para medir a qualidade da educação, o Ideb. Acontece que a avaliação tem que ser feita todo ano, mas o índice nacional só sai a cada dois anos. Então, aplicaremos a Prova Rio junto com a Prova Brasil. Assim, construiremos uma base do IDE-Rio, que em 2010 será comparado com 2009, e assim por diante (*O Globo* – ed – 02/09/09).

Os alunos são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática e respondem um questionário de cunho socioeducativo, assim como os professores e diretores. No 3º ano, os alunos fazem “28 questões, sendo 14 de cada disciplina, e, no 7º ano, 40 questões, sendo 20 de cada disciplina” (COSTA, 2011, p.99).

Em 2009, a Prova-Rio adquiriu um papel mais importante, pois além de servir para avaliar a rede também passou a ser utilizada como parâmetro para a premiação anual dos trabalhadores da educação. Para isso, a SME/RJ criou o IDE-Rio e o Prêmio Anual de Desempenho.

O IDE-Rio serve de base para a atribuição do Prêmio Anual de Desempenho nos anos pares, pois nos anos ímpares, utiliza-se o IDEB. De acordo o Decreto nº 33.399 “o prêmio tem por objetivo recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos” (Diário Oficial, 17/02/2011).

Observa-se um problema no objetivo declarado, já que a Prova-Rio mede desempenho, não mede esforço ou o processo de aprendizagem. Na prática, o prêmio recompensa escolas nas quais seus alunos alcançam as metas, o que pode significar esforço em prol da melhoria da aprendizagem, ou apenas, a criação de alternativas para fazer prosperar o desempenho dos alunos, tais como a exclusão daqueles considerados ruins ou treinamento excessivo para realização das provas.

Para a escola concorrer ao prêmio, os gestores das unidades escolares devem assinar, no primeiro semestre letivo, um Termo de Compromisso de Desempenho com a meta a ser alcançada. A tabela a seguir é utilizada para calcular a meta de cada unidade escolar.

Tabela 3 – Metas do Prêmio Anual de Desempenho

ÍNDICE	META DE ACRÉSCIMO	
	Anos iniciais	Anos Finais
Até 1,9	27,0%	21,0%
2,0 a 2,9	22,0%	17,0%
3,0 a 3,9	17,0%	13,0%
4,0 a 4,9	12,0%	9,0%
5,0 a 5,9	7,0%	5,0%
6,0 a 6,4	2,0%	Manutenção de índice
6,5 a 6,9	Manutenção de índice	Manutenção de índice

Fonte: Resolução SME n° 1234/2014 (D.O 11/04/2013)

Desta forma, os servidores lotados nas unidades escolares que atingirem a meta recebem a premiação equivalente à remuneração recebida pelo professor no mês de outubro a que se refere à premiação. No caso das Escolas do Amanhã¹³, há um acréscimo de 50%. No entanto, a premiação é computada nos termos da Resolução SME n° 1234/2014, é colocada de acordo com a atuação do funcionário na unidade escolar, recebendo o prêmio integral somente aqueles que atuaram durante todo o ano letivo e que não tiverem mais do que dois dias de ausências.

¹³ A SME/RJ denomina Escolas do Amanhã, um conjunto de escolas localizadas em áreas com conflitos relacionados ao tráfico de drogas e/ou que recentemente ingressaram no programa Unidade de Polícia Pacificadora.

Capítulo 4 - Interpretações da política na prática escolar observada

No referencial analítico proposto por Ball (*apud* MAINARDES, 2006), os contextos são entendidos como arenas políticas envolvidas em constantes disputas. A ideia deste capítulo é trazer à tona aspectos observados na prática escolar que nos chamaram atenção e relacioná-los com outros contextos. Busca-se a abordagem das maneiras como os sujeitos envolvidos na presente pesquisa interagem e interpretam as prescrições do texto político intenciona fomentar o debate a respeito dos efeitos das políticas de avaliação externa na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

As opções e reações dos sujeitos observados (alunos e professoras), trazidas aqui, devem ajudar a compor um quadro, em conjunto com outras pesquisas, das múltiplas formas de reinvenções e encenações que ocorrem na prática escolar. No entanto, pela complexidade do processo, esse quadro sempre estará em aberto para novos elementos e formas de interpretação. Como afirma Rosa (2012):

A complexidade desse processo deve-se ao fato de que as políticas são e estão codificadas numa série de textos e documentos legais que, ao chegarem às escolas, são decodificadas e interpretadas de maneiras diversas a depender da história, da cultura e também das condições concretas e dos recursos materiais de cada instituição (p.14).

4.1 Um pouco sobre a escola

A escola na qual a pesquisa foi realizada localiza-se na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, trata-se de uma das 146 escolas da 2ª CRE. Do ponto de vista do mercado imobiliário, seu entorno é considerado área nobre, é uma região de grande movimento turístico e uma das áreas mais valorizadas da cidade do Rio de Janeiro. A edificação que abriga a escola é emblemática, foi construída na década de 1900 e teve várias funções, até se tornar escola na década de 1930. Nos anos 1990, a escola foi tombada pelo município do Rio de Janeiro como patrimônio histórico cultural, o que foi

importante na perspectiva da conservação, mas que se torna uma dificuldade quando são necessárias adaptações ou reparos na edificação.

A história da escola e do edifício é motivo de orgulho para a gestão e ocupou a maior parte do tempo da conversa que tivemos com a diretora em nosso primeiro contato. Andando pelos ambientes da instituição, é possível observar objetos e painéis que lembram a história da edificação, como uma grande bola de concreto que fazia parte de uma cúpula do pavimento superior, além de um mural na entrada do prédio, no qual a trajetória da escola é contada.

Funcionando em horário parcial com dois turnos, a referida instituição de ensino tem 14 salas de aulas, além de uma sala de leitura, secretaria, sala dos professores e sala da direção. Com 40 professores, ela atende aproximadamente a 760 alunos do 1º ao 9º ano de escolaridade, os quais, pertencem às comunidades da zona sul, relativamente próximas, e à classe média baixa.

A unidade educacional na qual este trabalho fundamentou-se possui grande projeção na mídia. Foi possível encontrar, nos últimos anos, seis reportagens em veículos de mídia que falaram sobre a escola, incluindo desde jornais como O Globo, Extra e Último Segundo (IG *online*), até o blog oficial da SME/RJ e um programa do canal de televisão a cabo GNT. Das reportagens, quase todas elas tinham como foco o bom desempenho da escola em exames como Prova Rio, Alfabetiza Rio e Prova Brasil, com exceção do programa da GNT que retratava outras questões.

O estabelecimento de ensino público analisado foi incluído, no ano 2007, em uma pesquisa da UNICEF em parceria com o INEP/MEC, cujo interesse foi avaliar e visitar 33 escolas de 15 unidades da federação, sendo seis do Rio de Janeiro (UNICEF, 2007). Pesquisa essa que visava as “boas práticas¹⁴” em escolas bem avaliadas na Prova Brasil. Como é possível notar, apesar da história da escola, é o desempenho que garante a projeção da instituição na mídia.

¹⁴ Aponta-se a pesquisa “Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil” (UNICEF, 2007) para demonstrar como a escola pesquisa tem sido alvo de atenções pelo seu bom desempenho, isso não significa que há concordância com os pressupostos que a embasam.

No primeiro contato da presente pesquisa com a diretora, foi perguntado qual era o IDEB da escola e ela respondeu com o número aproximado, sem saber precisar. Foi curioso perceber que ela não havia decorado os números. Justificando, ressaltou que o objetivo da escola não é ter o melhor IDEB da rede municipal. Afirmou também que existem escolas que estão com IDEB acima de nove, mas os alunos dessas escolas estudam somente as apostilas (Cadernos Pedagógicos da SME/RJ). Prosseguindo, afirmou-nos que sua meta é ficar entre as dez primeiras escolas do município, pois seus alunos estudam com os Cadernos Pedagógicos, mas também utilizam livros didáticos e livros literários¹⁵.

Diante dessas afirmações, várias questões vieram à tona. Quando nos falou sobre o material didático, parece que estabeleceu uma relação entre a Prova Brasil e o estudo das apostilas. Além disso, outros materiais (como o livro didático) não são compreendidos como estratégias diretas de melhoria do desempenho dos alunos nos exames. O objetivo declarado de constar entre as dez primeiras do *ranking* do município do Rio de Janeiro também pareceu-nos bem peculiar. A referida diretora, que está na escola há cerca de 34 anos, período no qual a maior parte esteve no cargo de direção, acredita ser necessário possuir um bom IDEB. No entanto, ela afirma não abdicar integralmente de outras experiências que os alunos dessa escola sempre tiveram.

As considerações a respeito dos índices da escola pesquisada servem para contextualizar as situações vivenciadas em sala de aula e para ajudar a compreendê-las. Por isso, na tabela a seguir, serão apresentadas algumas informações sobre a escola coletadas em *rankings* escolares.

¹⁵ Apesar da fala da diretora, no 1º ano do ensino fundamental, a professora não recebeu o livro que gostaria de trabalhar denominado “O macaco e a mola”, somente os Cadernos Pedagógicos e os livros do projeto Cientistas do Amanhã.

Tabela 4 – Notas e médias IDEB e IDE-RIO de 2009 a 2012

Ano	Nota	Anos Iniciais			Anos Finais			
		IDEB		IDE-RIO	IDEB		IDE-RIO	
		Média da Rede Municipal	Nota	Média da Rede Municipal	Nota	Média da Rede Municipal	Nota	Média da Rede Municipal
2009	6,6	5,1	5,9	4,3	5,2	3,6	5,4	3,5
2010	-	-	5,6	4,6	-	-	5,4	4,0
2011	6,9	5,4	6,8	4,6	6,3	4,4	6,2	4,5
2012	-	-	6,5	4,9	-	-	6,4	4,5

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados divulgados pelo INEP e SME/RJ.

Na tabela acima é possível observar que as notas da escola estão sempre acima da média da rede municipal. Não é objetivo desta investigação debruçar-se sobre os motivos para tal desempenho ou destacar características da escola considerada efetiva de acordo com os critérios do IDEB e IDE-RIO. Até porque, o bom desempenho nesses índices não está diretamente relacionado às escolas que cumprem funções sociais relevantes às comunidades nas quais estão inseridas.

O olhar mais apurado da pesquisa de campo deu-se sobre as relações que se estabeleceram dentro de uma sala de aula e as formas como as políticas de avaliação externa foram interpretadas nesse contexto da prática. Apesar da direção da escola autorizar nossa presença na sala de aula, não houve abertura para frequentar outros espaços, como centros de estudos e conselhos de classe. De toda maneira, acredita-se que essa breve descrição a respeito da escola trará importantes contribuições para o entendimento das questões que serão discutidas a seguir.

4.2 A sala de aula

Nesta seção, busca-se discorrer sobre as professoras e alunos da turma; evidenciar algumas informações que podem auxiliar no entendimento da realidade pesquisada. O acompanhamento aconteceu em uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental, composta por trinta alunos e duas professoras.

A sala possui paredes grossas, uma grande janela e uma porta bem alta de madeira. As paredes são pintadas de azul na parte inferior e branco na parte superior. Na frente, há dois quadros, um verde e um branco, com um armário de aço que ocupa o que resta da parede da frente. Com todas as mesas e cadeiras (suficientes para todos os alunos), sobra pouco espaço para a circulação. No restante da sala, há armários, uma televisão com DVD, estantes e dois murais, além de cartazes com os meses do ano e os dias da semana. Há etiquetas com o nome dos itens, como: armário, parede, televisão. Outro item que se destaca é o armário azul claro do projeto Cientistas do Amanhã. Pelo que foi possível perceber, existem armários como esse em várias salas de aula, inclusive no *hall* da escola. Ao longo do ano, os trabalhos desenvolvidos preencheram os murais e ilustravam as paredes desenhos e novas palavras aprendidas.

A professora regente tem formação em pedagogia e 11 anos de carreira, sendo nove na rede municipal do Rio de Janeiro, dos quais seis são na escola pesquisada. Ela tem duas matrículas na SME/RJ e trabalha em dois turnos nessa mesma escola, com duas turmas de 1º ano do ensino fundamental. A docente substituta formou-se em pedagogia em 2010 e trabalha na SME/RJ desde 2011. Ela foi transferida à escola pesquisada em maio de 2013, com a finalidade de assumir a turma durante o período de licença maternidade da professora regente.

4.3 A prova na cultura institucional da escola

Como exposto anteriormente, a sala de aula abriga uma turma do 1º ano do ensino fundamental, ou seja, uma turma de alfabetização. Ela é formada por alunos que ingressaram no ensino fundamental (alguns que frequentavam a escola pela

primeira vez), os quais se depararam com novas lógicas e rituais escolares, incluindo a prova.

Observa-se que a prova, seus procedimentos, regras e condutas não são naturais. Em algum momento das vidas escolares, os estudantes aprendem quais comportamentos são aceitáveis, ou não, no contexto de realização de uma prova. Apesar de fazerem suas primeiras provas na escola, o instrumento transcende o espaço escolar. Em outros espaços, a prova é encontrada em diversos ambientes, como concursos públicos, exames de habilitação para motoristas, vestibulares, seleção de empregos.

Nos momentos observados¹⁶, foi interessante notar as reações de alunos que até o ano anterior tinham pouca, ou nenhuma experiência com provas. A questão chama atenção, pois basta ver os objetivos dos exames para notar que, quando os resultados são transformados em médias, não se leva em consideração que as crianças estão aprendendo a fazer prova.

A Avaliação Diagnóstica padronizada do 1º ano do ensino fundamental é a primeira prova realizada pelos alunos e tem os seguintes objetivos:

- identificar as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidas pelos alunos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental;
- identificar as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno;
- estabelecer relações entre a proposta de ensino e as possibilidades e necessidades da turma;
- caracterizar o perfil pedagógico da turma, visando nortear o trabalho a ser realizado pelo professor durante o ano, permitindo uma ação educativa em consonância com as demandas e possibilidades de cada aluno/turma (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013a, p.3).

O instrumento apresenta objetivos pretensiosos, pretende nortear o trabalho de alfabetização durante todo o ano, pois ainda orienta o professor no seguinte sentido: “É importante que sejam guardados os registros, durante o processo de alfabetização, de

¹⁶ Durante o ano letivo foi possível acompanhar a Avaliação Diagnóstica, Provas Bimestrais e uma prova elaborada pela professora no primeiro bimestre.

forma a perceber avanços e necessidades de alterações e adaptações no planejamento das aulas” (Ibdem, p.3).

Na prática, a professora regente seguiu essa orientação, guardou todas as provas; contudo, elas não foram utilizadas posteriormente. Até porque, em uma turma de alfabetização, novos registros são criados todos os dias. Conforme será possível observar mais adiante, a avaliação realizada pela professora, por meio de seus próprios registros, mostrou-se distinta dos resultados da avaliação externa.

Concernente a Avaliação Diagnóstica, registra-se que essa é apresentada com todos aqueles objetivos. A questão é que o documento não faz ressalvas sobre suas limitações. A prova referida foi a primeira da vida de muitos alunos; todavia, tal fato passa despercebido no documento orientador dos professores a respeito da sua execução e correção. A figura 2 é exemplo disso. Será que se a criança não atender ao comando “b” significa que ela “não diferencia os diferentes elementos”? Ora, talvez ela não goste de amarelo, ou não compreenda o que se espera dela.

Figura 2 – Orientações para execução das atividades (Avaliação Diagnóstica 2013)

Orientações para execução das atividades

ATIVIDADE 1

- Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.

CANETA	# ? *	
	8	MALA

PROFESSOR:
A – PINTAR DE AZUL O QUADRINHO EM QUE APARECE UM NÚMERO.
B – PINTAR DE AMARELO O QUADRINHO COM UMA PALAVRA ESCRITA.
C – MARCAR X ONDE HÁ DESENHOS.

OBS.: NO COMANDO B, A CRIANÇA DEVERÁ PINTAR O QUADRO EM QUE APARECE UMA PALAVRA.

- ▶ NÍVEL1
Não diferencia os diferentes elementos.
- ▶ NÍVEL 2
Não diferencia letra de número, mas sim do desenho.
- ▶ NÍVEL3
Diferencia.

Tais informações levam-nos à necessidade de compreender a prova como um elemento da cultura institucional da escola. De acordo com Pérez Gómez (2001), a instituição escolar configura-se como um espaço de cruzamento de culturas, pois “o responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17). Assim, devemos compreender que a escola distingue-se das outras instituições de socialização pela mediação reflexiva das redes de significados compartilhados, provenientes das culturas que interagem na formação das novas gerações no interior da instituição escolar.

Cruzam-se, na escola, elementos das culturas: Crítica, proveniente das ciências, artes e filosofias; Social, da qual fazem parte os valores hegemônicos do cenário social

presentes nas mídias de massa; Acadêmica, que se introduz nas escolas por meio das determinações curriculares; Institucional, que abriga os ritos, normas e rotinas específicas da instituição escolar; Experiencial, proveniente das experiências vividas pelos alunos. Essas se apresentam como diferentes esferas de influências, nas quais a “natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17).

A retórica da qualidade da educação vinculada ao desempenho combina-se, principalmente, com elementos da Cultura Social. Ela é descrita por Pérez Gómez (2001), “como conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social” (p.83). Fazem parte dessa Cultura “os valores, as normas, as ideias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa” (Ibidem, p.83). Além disso, há elementos da Cultura Institucional, caracterizada pelo autor como “as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir” (Ibidem, p.131).

No caso da turma observada, os alunos estavam sendo introduzidos à Cultura Institucional e aos ritos da prova, o que influenciou diretamente nos resultados. Durante a aplicação dos instrumentos, as professoras também ensinavam seus alunos como fazer uma prova. O trecho do Caderno de Campo transcrito a seguir retrata o momento de aplicação de uma das Provas Bimestrais:

Antes da prova, a sala foi organizada com mesas divididas em fileiras para que os alunos ficassem separados. No quadro, um exemplo de preenchimento do cabeçalho, ensinando onde deveriam escrever o número da turma, número do aluno, nome e data. Ainda antes do início do exame, foram formadas duas filas, uma de meninos e outra de meninas, que foram ao banheiro e beberam água, com a finalidade de que não houvesse interrupções posteriores.

Com todos em seus devidos lugares, a professora substituta começou a passar as instruções e regras. Não era permitido abrir a prova antes do tempo, só lápis e borracha em cima da mesa e todos deveriam ficar em silêncio. Além disso, para reforçar que não era permitido ajudar, ser ajudado ou copiar dos colegas, a professora que ditava as instruções

deixou a ameaça bem clara: “Quem olhar para a prova do colega vai ficar na sala na hora do recreio fazendo a prova”.

No meio da aplicação, alguns alunos tiveram de trocar de lugar por estarem conversando. Pode-se observar também um aluno copiando uma prova que o colega havia deixado sobre a mesa, nenhuma das professoras viu e eu não falei nada. Muitos perguntavam o que deveriam fazer, ou como se escreve alguma letra ou palavra. Apesar das orientações e ameaças de castigo, me parecia que para as crianças era natural fazer com ajuda ou ajudar os colegas. Até porque, esse comportamento faz parte do dia a dia da sala de aula (Caderno de Campo, 03/07/2013).

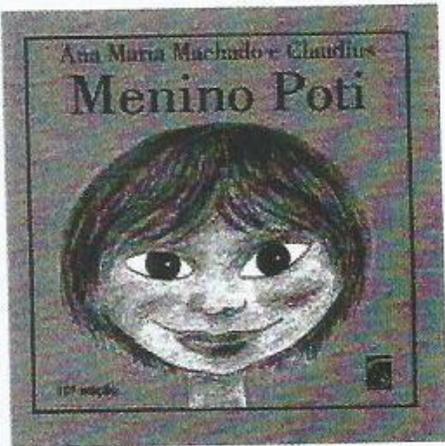
Ficou-nos claro que não havia nas crianças um entendimento da função da prova, pois parecia haver, pertinente às professoras, uma preocupação maior em ensinar as regras do que em explicar a função em si. Não foi falado aos alunos qual era e finalidade daquelas provas ou porque essa atividade era diferente das outras que são feitas no dia a dia, para eles não havia diferença.

Outro exemplo pode ser visto na figura 3 que retrata mais uma atividade da Prova Diagnóstica realizada pela turma, quatro semanas após o início das aulas.

Figura 3 – Atividade 9 da Avaliação Diagnóstica 2013 do 1º ano do Ensino Fundamental

ATIVIDADE 9:

- Ler e compreender pequenos textos.

A) 

B) 

PROFESSOR:

LER O QUE ESTÁ ESCRITO EM CADA QUADRO (LEITURA PELO ALUNO).

Orientações para o Professor:

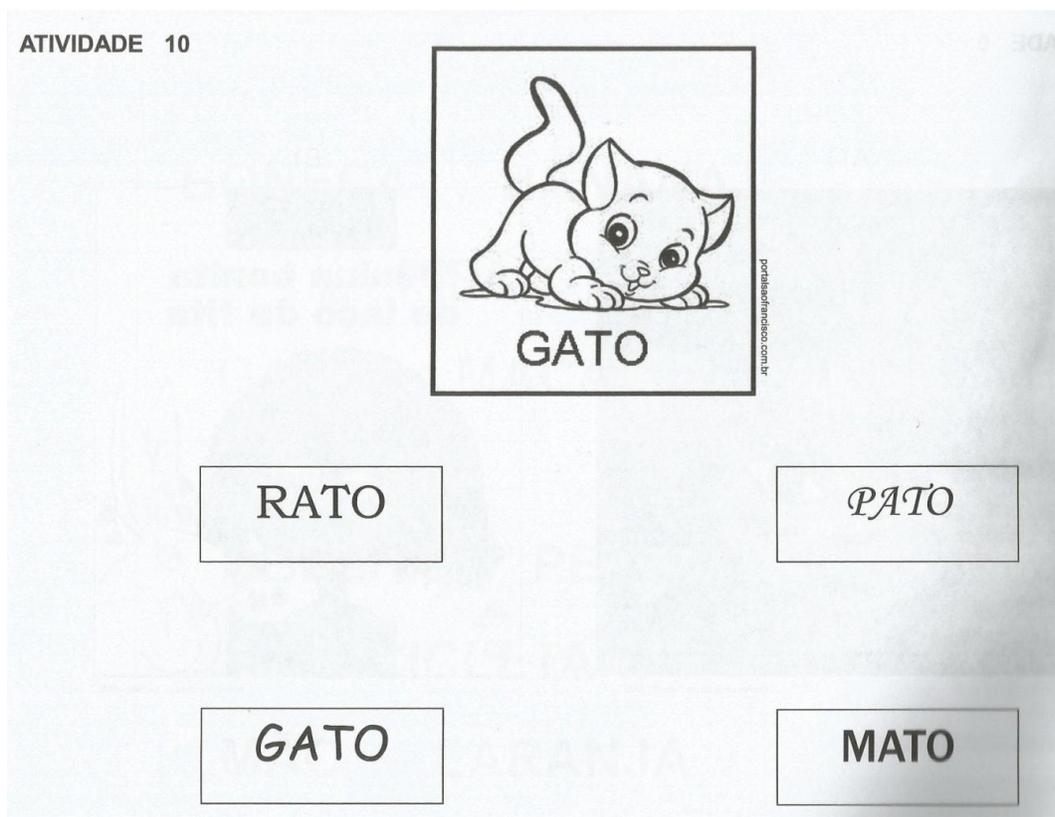
- ▶ NÍVEL 1- Não lê.
- ▶ NÍVEL 2- Lê parcialmente.
- ▶ NÍVEL 3- Lê com autonomia.

Esse exame, para tentar construir um retrato objetivo a respeito do saber de cada criança, ignora as subjetividades reais do processo educativo e a dinâmica daquela sala de aula. Por conseguinte, nesse caso, desconsidera-se a pouca experiência das crianças com a prova, entende-se que o aluno que erra determinada questão ainda não é capaz de ler. Essa mesma questão foi alvo de críticas por parte da professora, pois de acordo com as orientações, o acerto da mesma significaria que o aluno sabia ler com autonomia, porém ela havia trabalhado o livro citado na questão, com os alunos, uma semana antes e todos conheciam muito bem o desenho da capa.

Por este motivo, a professora tinha plena convicção de que seus alunos acertaram a questão sem ler.

Outra incoerência entre a forma como a questão foi construída e seus objetivos declarados encontra-se na atividade 10 (figura 4). Essa é também criticada pela docente, pois havia no enunciado a imagem de um gato com a palavra “gato” embaixo, e os alunos tinham de marcar a alternativa na qual estava escrita a mesma palavra. De acordo com as orientações, considera-se capaz de reconhecer todas as letras da palavra o aluno que acertou a questão. No entanto, bastava identificar qual palavra entre as alternativas era igual a do enunciado para acertá-la.

Figura 4 - Atividade 10 da Avaliação Diagnóstica 2013 do 1º ano do Ensino Fundamental



A referida prova, assim como as Avaliações Bimestrais, representa a intenção de padronizar a avaliação da aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação externa, antes responsável por avaliar as redes e direcionar políticas educativas, passa a interferir na avaliação que os professores fazem de seus alunos.

As fragilidades apontadas nos exemplos acima demonstram que dificilmente os resultados dessa prova servirão para fins de avaliação diagnóstica do professor, pois é impossível que um exame padronizado dê conta de todas as especificidades das salas de aula. No entanto, deve-se admitir que, em muitos casos, os professores podem adotar o exame e utilizá-lo como ponto de partida para seus planejamentos. Todavia, um instrumento elaborado pelo professor seria muito mais adequado para esse fim. Além disso, apesar da SME/RJ denominar o instrumento como Avaliação Diagnóstica e declarar que seu objetivo é nortear o trabalho docente, os resultados são transformados em tabelas entregues à direção da escola, responsável por aglutinar tudo em planilhas e enviá-las à SME/RJ.

A correção das provas bimestrais padronizadas também atenção nesse sentido. Ao observar a professora substituta corrigindo em sala a prova do terceiro bimestre, foi possível iniciar algumas reflexões. A prova de leitura era composta por 10 questões objetivas, nas quais somente uma alternativa era considerada correta. Para cada aluno ela precisava corrigir a prova e marcar o cartão resposta. Na prova de Escrita, que poderia ser mais subjetiva e considerar a avaliação do professor, existiam instruções de correção extremamente rígidas, em uma evidente tentativa de objetivação da avaliação da escrita.

Nesses critérios não se considera as inúmeras hipóteses de escrita das crianças. Só é atribuída pontuação completa quando não há erros ortográficos, além disso, tenta-se enquadrar todas as possibilidades de escritas em, no máximo, cinco formatos. Por exemplo, em uma questão é apresentada uma foto de um macaco comendo uma banana¹⁷, na sequência é solicitado aos alunos a escreverem uma frase na qual seja e revelada a função realizada pelo macaco na figura. Os critérios de pontuação para a questão são os seguintes:

¹⁷ A foto está em baixa resolução e preto e branco, tornando difícil sua visualização.

2,0: Escreve a frase com espaçamento entre as palavras e sem erros ortográficos.

1,5: Escreve a frase com espaçamento entre as palavras, contudo, com um ou dois erros ortográficos. Ex: O macacu come banama.

1,0: Escreve a frase sem espaçamento entre as palavras e/ou com mais de três erros ortográficos. Ex: O macacu comibanana.

0,5: Escreve parcialmente a frase, mesmo que com erros que não comprometem o entendimento. Ex: O macaco comi (palavras-chave).

0: Produz uma escrita que não pode ser lida (não há espaçamento entre as palavras). O aluno não realizou a atividade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013b, p.3).

São vários os aspectos sujeitos às críticas neste modelo de prova, no entanto, é importante explicitar que as críticas que seguem têm o objetivo de auxiliar na compreensão das políticas educacionais centradas nos exames. Não significa que o presente trabalho defende a melhoria pontual de critérios de correção ou questões. Acredita-se que existem problemas nos conceitos que embasam as atuais políticas de avaliação externa.

Dito isso, uma questão que se apresenta é a tentativa de objetivação das hipóteses da escrita. Dentro do critério a ortografia é colocada em um alto patamar de importância, mesmo tratando-se de crianças de seis anos, no primeiro ano de alfabetização. Está aí uma incoerência com o discurso oficial que apregoa como prioridade o “problema” do analfabetismo funcional. Isso posto, pelo fato de ser o processo de alfabetização centrado na codificação e gramática, torna-se difícil compreender as ações da SME/RJ para a resolução do problema.

Outro aspecto preocupante é a retirada da autonomia até na correção do professor, sabendo que as crianças são dotadas de muita criatividade, ao ler os critérios, surge um questionamento: será que todas as hipóteses de escritas enquadram-se nos critérios de correção? Ao expormos esse questionamento à

professora, ela prontamente respondeu: “Isso acontece sempre, nesse caso eu tenho de inventar outro critério”.

A tentativa de objetivação do que não é objetivo (os processos de hipóteses de escrita das crianças e as próprias análises feitas a partir do processo de avaliação) são claramente inadequados, desviam a atenção do processo de aprendizagem para o trabalho de enquadrar as respostas nos critérios estabelecidos à priori.

Ravitch (2011) apresenta outra questão:

De que vale o estudante ter um bom desempenho em um teste estadual de leitura se ele não consegue replicar o mesmo sucesso em um teste diferente de leitura ou transferir essas habilidades para um contexto não familiar? (p.183).

Se o objetivo principal do professor for a melhoria do desempenho neste tipo de teste, talvez sejam formados alunos que sabem fazer testes, mas não necessariamente, sabem ler com autonomia. A autora complementa o raciocínio ao afirmar que “a preparação excessiva para o teste distorce o propósito de teste, que é avaliar o aprendizado e o conhecimento, não apenas produzir escores mais altos” (p.183).

A situação relatada a seguir, demonstra mais um efeito da intensificação da avaliação externa e da cultura do exame na prática escolar.

Quando a prova terminou, era hora do recreio; quase toda turma saiu, mas três alunos ficaram na sala. Dois estavam de castigo por conversar durante a prova, por isso foram mantidos lá durante uma pequena parte do recreio e depois foram liberados.

No entanto, uma aluna ficou sentada em sua mesa voluntariamente, ela não estava de castigo, estava triste. Ao entregar a prova, a professora substituta tentou confortá-la, dizendo para ela que não ficasse triste, pois a última questão estava difícil mesmo (tratava-se de uma questão em que era necessário escrever uma frase completa). A professora regente a ofereceu uma bala, a criança aceitou, mas continuou triste e sentada em seu lugar. Antes de deixar a sala, a fez mais uma tentativa e a ofereceu uma folha para desenhar, a aluna recusou e preferiu ficar sentada com a cabeça abaixada e apoiada na mesa, enquanto seus colegas brincavam no pátio. Alguns minutos depois, uma colega chegou e tentou confortá-la, chamou-a para brincar e ela novamente recusou. Até então, eu estava sentado, observando e escrevendo em meu caderno de campo e resolvi fazer uma tentativa. Aproximei-me, abaixei

ficando na altura de seu rosto e perguntei o que estava acontecendo. Ela olhou para mim, seus olhos começaram a encher de lágrimas até que não conseguiu mais segurar e chorando falou: “Porque eu não passei na prova”. Tentei explicar que a prova era para ajudar a professora a ensinar e não para reprovar, falei para ela ficar tranquila e ir brincar. Não sei por que, mas ela me ouviu e saiu da sala. Pensei que tivesse superado, mas logo depois percebi que, ao invés de brincar com os amigos, ela estava sentada sozinha em um degrau na porta da sala (Caderno de Campo, 03/07/2013).

É difícil saber porque esta criança achou que não havia logrado êxito, ou mesmo o que ela entende por “passar” na prova. Na sala de aula, nenhuma das professoras havia falado sobre isso, tratava-se de uma prova de leitura e escrita no meio do ano letivo, sem qualquer possibilidade de reprovação, e, mesmo se fosse ao final do ano, não existiria essa possibilidade, pois não há retenção no primeiro ano de escolaridade. Essa reação contrapõe-se à postura de outras crianças que pedem ajuda e comportam-se de forma natural. Para essa menina, existe o certo e o errado; o passar e o não passar de ano, ou melhor, na prova. Além disso, ela poderia ter falado que estava triste porque não conseguiu escrever, mas não foi o caso, o problema era “passar” na prova. Mesmo sem a correção da professora ou qualquer sinal de desaprovação, essa aluna simplesmente decidiu que não tinha ido bem. A expressão utilizada, “passar”, motivou a seguinte reflexão de Arroyo (2009):

A expressão popular “passei, não passei de ano” traduz a consciência política dos penosos processos de passagem. Passar de lugar está na história das múltiplas e tensas lutas populares. Deixar o lugar a que foram confinados. A escola tem na cultura popular essa imagem forte de possibilidade, de ponte, pinguela de passagem de lugar social, cultural, político e econômico. Porém, a criança e a família aprenderão a primeira lição da escola: somente se passar de ano, se passar nos filtros da avaliação. Não passar de ano é a quebra do sonho de passar de lugar (p.140).

Ao que parece, a criança não se sentiu bem fazendo a prova. Esse é um grande problema. Para ela, não foi um momento em que estava somente expressando parte de seus conhecimentos, foi um momento de medo e mal estar, estava sendo posta à prova. Fica difícil saber porque ela estava com medo do insucesso. Os motivos podem ser muitos, o que nos preocupa é que, em prol da incessante busca pela ilusória objetivação dos resultados educacionais, as reais subjetividades são ignoradas ou, no

mínimo, compreendidas como exceções sem importância. Isto porque essas situações não se encaixam no cartão resposta, nem na tabela de resultados que a direção da escola irá enviar para a SME/RJ e muito menos nos *rankings* publicados nos jornais.

Nesta pesquisa de campo, foi possível presenciar a repercussão do resultado da Prova Rio de 2012 e do Prêmio Anual de Desempenho do referido ano, isso porque, o resultado só foi divulgado em julho de 2013. Julga-se importante ressaltar que o assunto partiu da professora, em um momento cujo tema da conversa era as avaliações. O fato da própria professora introduzir o assunto do prêmio demonstra um incômodo por parte dela, mesmo que isso não tenha sido explicitado.

As notas da Prova Rio de 2013, foram calculadas com base no desempenho das turmas de 3º e 7º ano de escolaridade do ensino fundamental. A professora trabalhou com a mesma turma em todo ciclo de alfabetização¹⁸ nos anos 2010, 2011 e 2012. Apesar dela conhecer bem a turma, ficou surpresa com o resultado. De fato, a turma teve bom desempenho no exame; porém, não foi suficiente para atingir a meta específica da escola. Ela fez questão de falar que faltou apenas 0,1 para atingir a meta e que a turma do 7º ano conseguiu. Por conta disso, os professores do 1º segmento do ensino fundamental não receberam o prêmio.

Para ela, o sistema de premiação não foi justo, pois a nota de sua turma havia sido alta, maior do que muitas escolas premiadas.

Após ouvir a história foi perguntado se algo modificou em sua relação com os outros professores. A princípio, ela respondeu que não teve problemas e que alguns compreenderam e falaram que ela não tinha culpa. Foi possível sentir pouca convicção nesta resposta. Entretanto, após alguns minutos, ela voltou no assunto. Afirmou que se sentia incomodada, pois alguns colegas docentes que se dedicavam muito menos do que ela haviam reclamado (em tom de brincadeira) dizendo que queriam receber o 14º salário.

Em resumo, ela deixa claro que percebe algumas “injustiças” neste sistema de premiação. A começar pela turma considerada boa em termos do aprendizado da língua escrita e matemática que não conseguiu chegar à meta, além do trabalho

¹⁸ Chamado de Casa de Alfabetização, nomenclatura adotada pela SME/RJ para o ciclo de alfabetização que engloba o 1º, 2º e 3º ano.

desenvolvido pela professora que se considera comprometida, e de fato o é. A isto ainda acrescenta-se a comparação com a turma do 7º ano e com a turma do 3º ano de 2011. A meta para a turma dela era 6,6. O desempenho atingido foi 6,5. A turma do 3º ano de 2011 foi responsável pela nota 6,8, por isto a meta era alta.

O desempenho de sua turma (6,5) poderia ser considerado muito bom, dentro deste sistema. Foi maior do que a turma do 7º ano (6,4) e muito acima da média da Rede Municipal para os anos iniciais do ensino fundamental (4,9). No entanto, o problema vai além dos critérios estabelecidos, pois o próprio sistema de classificação e comparação entre escolas está sujeito a criar essas “injustiças”. A própria palavra (injustiça) utilizada por ela, é a expressão do sentimento de inadequação entre o conhecimento que ela tem da turma e a classificação produzida pelo desempenho no exame e submetida às regras arbitrárias de cálculos de metas do Prêmio Anual de Desempenho.

Em outras palavras, ao ignorar as questões específicas das escolas e dos sujeitos envolvidos, os resultados muitas vezes não representam as realidades das escolas e a imagem que elas têm de si mesmas. Assim, pode-se seguramente afirmar que o julgamento criado pelos índices de desempenho apresenta incompatibilidade com o julgamento da professora. Ela que conhece seus alunos e os acompanha no dia a dia acaba submetendo-se à classificação criada por um sistema cheio de falhas e com foco no desempenho e não na aprendizagem.

Para Ball (2004) esse é um dos efeitos da performatividade e responsabilização que estão sendo introduzidas nas escolas:

A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia (p.1117).

Encontra-se na prática escolar, o conflito entre diferentes lógicas. A professora demonstra, com certa surpresa, que os instrumentos que subsidiam a avaliação externa e a bonificação dos docentes, não são capazes de avaliar seus alunos ou o seu trabalho. Eles são efetivos em outro sentido, como explica Ball (ibdem):

Ela [performatividade] permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (p.1116).

Trata-se então, mais da mercantilização do serviço público de educação do que da melhoria da aprendizagem.

4.4 Cadernos Pedagógicos na prática escolar

A professora regente da sala de aula na qual esta pesquisa fundamentou-se iniciou seu trabalho no município em 2004 e desde 2007 está na escola pesquisada. Vivenciou o período de intensificação da lógica do controle por meio do desempenho escolar na rede municipal do Rio de Janeiro. Como é possível observar no estudo de CALZAVARA (2011):

A nova política educacional implantada, marcada principalmente por uma maior intervenção de instituições externas, através de programas e projetos (Se Liga, Acelera, Fórmula da Vitória, Projeto Alfa e Beto, entre outros), as provas anuais de avaliação de rede (Prova Rio); a publicação de *rankings* de desempenho, as avaliações bimestrais enviadas pela SME/RJ e as avaliações nacionais (Prova Brasil) fizeram de 2009 um ano de trabalho direcionado para o cumprimento de atividades de revisão e aplicação de constantes avaliações desde o início do ano (p.64).

Essa intensificação ocorreu principalmente a partir de 2009, quando o Prefeito Eduardo Pais (PMDB) foi eleito e indicou Cláudia Costin para ocupar o cargo principal da secretaria de educação do município carioca. Com a evidente intenção de delimitar uma ruptura com a política de educação adotada anteriormente, a secretária apresenta uma série de ações com a prerrogativa de dar um “salto de qualidade”, entre elas a criação das Provas Bimestrais e Cadernos Pedagógicos.

Comentando uma dessas provas bimestrais, a professora regente da turma pesquisada fez a seguinte observação “A prova veio bem parecida com o trabalho que

eu faço. Foi uma surpresa, pois, se viesse como o caderno, seria complicado”. Na ocasião, ela estava se referindo ao Caderno Pedagógico, material elaborado pela Coordenadoria de Educação da SME/RJ, que também é recebido bimestralmente e engloba fragmentos de textos e um conjunto de atividades de leitura, de escrita e de exercícios de matemática.

O Caderno Pedagógico é alvo de críticas por parte da professora, que, em várias ocasiões, demonstrou um tímido descontentamento. Apesar de não deixar de utilizar o referido material, ela buscava realizar as atividades o mais rápido possível para dar continuidade ao trabalho planejado por ela. Existem pressões para que os Cadernos sejam trabalhados inteiramente, ao contrário do que se consta no discurso oficial da SME/RJ, no qual está presente a ideia do uso dos Cadernos Pedagógicos como somente mais um apoio ao professor.

Observam-se tentativas de padronização curricular por meio do material didático. No caso da turma pesquisada a professora regente não teve a oportunidade de escolher um livro didático. Assim, decidiu solicitar aos responsáveis que adquirissem o livro “O Macaco e a Mola”. Por tratar-se de uma escola pública essa ação é discutível. Entretanto, destaca-se que, com a tentativa de retirada da autonomia da professora no que tange à escolha do seu material didático, ela é colocada em uma posição em que precisa se conformar às regras ou criar novas possibilidades. Nesse caso, cria outra possibilidade.

Mais uma evidência de que o material foi elaborado com a intenção de substituir o planejamento do professor e não apenas subsidiá-lo é sua organização e formatação. Não existem capítulos ou separação de conteúdos, apresentam-se uma média de 16 atividades separadas por semanas de aula. A padronização desse material e sua organização por semanas possibilitam aos responsáveis pelos alunos que comparem turmas e escolas diferentes e possam utilizá-lo para julgar o trabalho do professor.

Na tradição escolar, ou cultura institucional (PÉREZ GÓMEZ, 2001), é comum que responsáveis acompanhem o desenvolvimento dos alunos pelas atividades registradas nos cadernos¹⁹. Chama-nos atenção ao fato de que com os Cadernos

¹⁹ O caso específico faz referência aos cadernos em sua forma original como instrumento de registro, e não aos Cadernos Pedagógicos que cumprem função de livros didáticos e livros de exercícios.

Pedagógicos é possível julgar o ritmo do desenvolvimento das atividades em classe. Tudo isso sem questionar o conteúdo presente no material e sem levar em conta as subjetividades e experiências dos alunos e professores.

Na classe observada isso ocorreu. Quando a professora regente entrou de licença médica, durante três semanas, a substituta não trabalhou com o Caderno do segundo bimestre. Ao regressar, a regente ouviu uma reclamação da avó de uma aluna, que alegou que o Caderno estava atrasado. O curioso é que esta avó é também professora da rede municipal e fez uma comparação com a sua própria turma. Diante da cobrança, a justificativa da professora regente foi a sua ausência.

Ora, a acusação de atraso denota a tentativa de padronização não somente dos conteúdos, mas também dos tempos. Diante da cobrança, ela poderia ter dito que o Caderno é somente mais um apoio, ou que é facultativo, mas não o fez. No seu regresso adiantou as atividades e fez com que os alunos terminassem antes do tempo estabelecido, ou seja, antes da prova bimestral.

Nesta pesquisa intenciona-se demonstrar algumas formas como as propostas dos reformadores da educação chegam à sala de aula. A acusação de ineficiência da escola pública, a criação de instrumentos bonificação de professores e a divulgação de *rankings* que expõem as escolas que não alcançam as metas demonstram uma tendência de retirada da autonomia do trabalho docente.

Para os reformadores, o professor não precisa criar ou planejar, ele deve executar o planejamento criado em outras esferas. Para eles, os melhores professores são aqueles que conseguem cumprir as metas com o mínimo de recursos possíveis.

Há uma tendência mundial (no Brasil essa tendência vem ganhando força) de determinar currículos, provas e outras atividades de maneira centralizada, retirando do professorado e da escola a autonomia nesses aspectos (GANDIN; 2010, p.121).

Gandin (ibdem) afirma que existe um movimento de separação entre a concepção e execução do trabalho pedagógico.

Na verdade, o professorado, que vinha ganhando uma relativa autonomia de trabalho (conquistada através de lutas históricas), que vinha conseguindo manter relativamente unidos o trabalho de

concepção e de execução, tem sido cada vez mais expropriado da etapa da concepção. Os professores e as professoras tendem a tornar-se meros executores de planos concebidos em outra esfera (p.121).

Analisando pelo prisma das atuais pesquisas educacionais nas áreas de currículo, avaliação e didática, chega-se a conclusão de que há um retrocesso, pois o ensino tende a ser centrado na transmissão de conteúdos.

Isso tem consequências diretas sobre a atuação do professorado e sobre o processo educacional. Na verdade, se os conteúdos a serem trabalhados são definidos fora do espaço da escola, fora da esfera em que os professores e as professoras têm participação direta, tende-se a ter um ensino centrado quase que exclusivamente na transmissão desses conteúdos. Se a educação recebida pelo aluno vai ser “medida” através de testes feitos pela administração educacional central, o que passa a ser exigido dos professores e das professoras e da escola é a mera preparação para esses testes. Sobra muito pouco ou nenhum espaço para a (re)construção do conhecimento (Ibdem, p. 121-122).

No momento em que a universalização da escola atinge o ápice no Brasil, expondo o fracasso e exclusão dentro das escolas, era de se esperar que a política educacional caminhasse em outro sentido, no sentido do multiculturalismo²⁰, da avaliação formativa alternativa²¹ e da gestão participativa²², somente para citar alguns exemplos.

Apesar disso, é preciso ressaltar que a pesquisa realizada na sala de aula demonstrou que as pressões e tentativas de retirada da autonomia docente estão cada vez mais fortes, mas também demonstrou que no contexto das práticas, os professores criam alternativas. A professora, apesar de utilizar os Cadernos Pedagógicos, não abre mão de realizar as atividades que planeja, utiliza os Cadernos o mais rápido possível, para depois trabalhar outras atividades.

Desse ponto de vista, as pressões impostas pelas políticas educacionais da SME/RJ são um problema, mesmo sem conseguir anular completamente a autonomia docente, elas limitam o trabalho dos professores. O professor não consegue se

²⁰ Sobre o assunto recomenda-se a leitura de Moreira e Candau (2011).

²¹ Sobre o assunto recomenda-se a leitura de Fernandes (2009).

²² Sobre o assunto recomenda-se a leitura de Azevedo (2000).

preocupar apenas com as experiências pedagógicas que ocorrem em sua sala de aula, ele é obrigado a se ocupar respondendo as demandas criadas em outras esferas.

4.5 Trabalho diversificado e incoerências entre a avaliação externa e avaliação da professora

Julga-se importante ressaltar que a concepção de alfabetização que embasa o trabalho da professora regente não é radicalmente oposta ao que se encontra nos Cadernos Pedagógicos ou nas provas bimestrais, ambas podem ser enquadradas na perspectiva fônica. Mesmo assim, ela declarou em diversas ocasiões que as atividades dos Cadernos são diferentes das atividades que planeja e considera que funcionam. Alega também que, enquanto a turma está no momento de aprender as sílabas e juntá-las para formar palavras simples²³, os Cadernos apresentam atividades focadas na aprendizagem das letras, isso somente para citar um exemplo.

Mesmo sem romper com a concepção de alfabetização que a SME/RJ tenta impor, a professora criou um método de trabalho baseado em sua formação acadêmica, na visão de mundo, em sua experiência docente, entre outros aspectos. Enquanto os Cadernos Pedagógicos apresentam atividades iguais para todos os alunos, em momentos alternativos, a professora planeja atividades diferentes de acordo com o nível de apreensão da língua escrita de cada educando. Para isso, ela divide a turma em três grupos e, por meio de observações dos trabalhos, constantemente avalia se eles podem trocar de grupo.

Essa avaliação que realiza no dia a dia e que serve para o reposicionamento de seu trabalho, por vezes, entra em conflito com o resultado das provas externas. Em uma conversa ela fez a seguinte afirmação “uma surpresa foi a diferença do desempenho do João e da Paloma²⁴. Eles já estão no grupo do meio, mas na prova foram piores do que alguns do grupo com mais dificuldade (Caderno de Campo, 02/07/2013)”.

²³ Nesse caso palavras simples são aquelas que intercalam consoantes e vogais, sem encontros consonantais.

²⁴ Os nomes das crianças foram alterados para preservar suas identidades.

A fala representa a diferença e contradição entre a avaliação da prova bimestral e a da professora. Isso porque a prova bimestral, por ser um único e padronizado instrumento, ignora outras esferas que fazem parte da avaliação na sala de aula. Sobre o assunto Fernandes e Freitas (2007) afirmam que:

Normalmente, a noção de avaliação é reduzida à medição de competências e habilidades que um estudante exhibe ao final de um determinado período ou processo de aprendizagem. Vista assim, a avaliação é uma forma de se verificar se o estudante aprendeu ou não o conteúdo ensinado. Embora isso possa fazer parte do conceito de avaliação, ela é mais ampla e envolve também outras esferas da sala de aula (p.9).

Assim, existem aspectos informais que influenciam na avaliação, mesmo que o professor não perceba, os autores argumentam que os professores constantemente emitem juízos de valor sobre seus alunos:

Nas salas de aulas, estamos permanentemente emitindo juízos de valor sobre os estudantes (frequentemente de forma pública). Esses juízos de valores vão conformando imagens e representações entre professores e estudantes, entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. Devemos ter em mente que, em nossa prática, não estamos avaliando nossos estudantes e crianças, mas as aprendizagens que eles realizam (Ibidem, p.9).

Isso tudo compõe a dimensão informal da avaliação que não existe na prova bimestral padronizada. A professora dessa turma realiza uma avaliação processual e qualitativa utilizando como instrumentos os trabalhos desenvolvidos no dia a dia da sala de aula. Ela avalia constantemente seus alunos e em alguns momentos os divide em três grupos e propõe atividades direcionadas e diversificadas para cada conjunto. Esses são classificados de acordo com as expressões de aprendizagens demonstradas no cotidiano, desse modo, os alunos são observados e avançam de um grupo para outro, quando são considerados aptos.

Em sua classificação, a professora regente não utiliza provas, o principal critério é a observação direta dos alunos. Geralmente ela trabalha com o grupo considerado atrasado²⁵, enquanto a professora substituta faz a mediação do grupo intermediário e

²⁵ Os termos “avançados” e “atrasados” são utilizados pelas professoras.

propõe atividades menos direcionadas aos considerados avançados. As professoras apontam a existência de alguns pré-requisitos para a alfabetização, destacam que há uma ordem no aprendizado. Assim, elas demonstram a preocupação em fazer com que os alunos considerados atrasados aprendam alguns conteúdos mínimos antes de avançarem. Ao mesmo tempo, elas não querem que os outros estudantes deixem de avançar, por isso se esforçam para fazer esse trabalho paralelo.

Esse método de trabalho foi criado com base nas experiências e pressupostos das professoras. Observa-se claramente uma separação do tempo escolar: em alguns momentos o trabalho é planejado por elas, em outros, o objetivo é cumprir as demandas externas. Apesar das excessivas provas ao longo do ano, é o acompanhamento diário de cada aluno que serve como base para avaliar em qual grupo o aluno irá se desenvolver melhor.

Aqui se encontra uma questão crucial, os resultados da avaliação externa, que originalmente foi criada para realizar o acompanhamento de redes de ensino e orientar a criação de políticas públicas, estão sendo utilizados para emitir pareceres sobre a aprendizagem e não somente o desempenho. Por isso, a surpresa da professora regente ao perceber que a avaliação da prova padronizada não condiz com seu conhecimento sobre os seus alunos. Além de desconsiderar a dimensão informal, as provas elaboradas pela SME/RJ são feitas para encerrar um processo.

Um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nessa visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta (FREITAS et al., 2009, p.14).

Por fim, a SME/RJ faz grandes investimentos financeiros em consultorias para elaboração das provas²⁶, altera as dinâmicas de todas as escolas da rede, pressiona

²⁶ O caso da Consulplan é um exemplo disso. Em meio a uma greve de professores que durou de três meses em 2013 e que tinha como principal impasse o reajuste salarial, a SME/RJ contratou a empresa particular por R\$ 9,4 milhões para avaliar o desempenho em Português e Matemática de 342 mil estudantes das escolas da Prefeitura do Rio. O nome da vencedora do pregão eletrônico —

professores e alunos para alcançar resultados. Mesmo assim, a secretaria obtém uma avaliação menos confiável (e legítima) do que as avaliações dos professores sobre seus alunos.

Capítulo 5 - Considerações finais

O exercício de olhar sala de aula, políticas de educação e redes de empreendedores políticos como integrantes de ciclos de políticas que se relacionam constantemente, permite-nos ver as transformações que estão ocorrendo nas escolas de outra maneira.

A título de considerações finais intenciona-se fazer um apanhado do que foi pesquisado e apresentar as conclusões possíveis, até agora, que estarão sempre abertas às novas possibilidades, pois, entende-se que as questões elencadas aqui, em conjunto com outras pesquisas sobre o tema, podem auxiliar no fomento das discussões sobre o assunto.

Assim, é preciso expor os papéis que a avaliação externa tem cumprido em prol do avanço das políticas neoliberais na educação. A partir do que foi pesquisado faz-se possível afirmar que a avaliação externa tem desempenhado as seguintes funções: (a) fortalecer o argumento a respeito da crise na educação pública para criar mecanismos de privatização; (b) impor a lógica da performatividade; (c) fortalecer a cultura do exame nas escolas para tentar controlar os conteúdos e tempos escolares.

A respeito da primeira função, os reformadores afirmam que a educação pública sofre uma crise de ineficiência. O argumento que sustenta essa crise favorece a adoção das medidas propostas pelos próprios reformadores. Ravitch (2013) apresenta o discurso dos reformadores nos Estados Unidos da América da seguinte forma:

Nossos alunos não estão aprendendo o suficiente. As escolas públicas são ruins e estão ficando pior. Estamos perdendo para outros países com os resultados dos testes mais elevados. Nossas escolas públicas em decadência ameaçam não só o desempenho da nossa economia, mas a nossa segurança nacional, a nossa própria sobrevivência como nação. Essa crise é tão profunda que meias medidas e ajustes não serão suficientes. Escolas devem ser fechadas e um grande número de professores demitidos. Quem duvida disso não conhece as dimensões da crise ou tem interesse em defender o *status quo* (p.3, tradução nossa).

Eles sustentam o argumento de que para melhorar a qualidade é preciso melhorar o desempenho, e para melhorar o desempenho é necessário estabelecer

metas, comprar “soluções” educacionais, fazer mais provas e premiar aqueles que conseguem alcançar as metas.

No caso do Brasil, a comparação entre o desempenho com outros países (por intermédio do PISA), entre estados e municípios e a classificação das escolas fortalecem o argumento da crise. Isso pode ser visto na reportagem “Na série B da Educação”, publicada no jornal O Globo em 18/05/2009. O texto retrata a mudança na forma de avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que na edição do ano de 2009 teve questões consideradas mais fáceis, com o intuito de identificar diferenças entre o desempenho de alunos com baixo rendimento. Na referida reportagem, acredita-se ser possível medir a qualidade do ensino pelo desempenho dos estudantes em grandes avaliações padronizadas. Nela não são consideradas as especificidades do exame, como a participação somente de alunos de 15 anos, sem levar em conta seu grau de escolaridade, e a abordagem de ciências, matemática e português. Como fica explícito no trecho abaixo:

A nota alcançada pelos alunos brasileiros sempre ficou abaixo da média geral. O número de países que participam varia em cada edição do exame, um dos mais importantes para medir a qualidade do ensino. São avaliados estudantes de 15 anos de idade, independentemente da série que cursam (O Globo – ed - 18/05/2009).

O texto continua reforçando a ideia de que o exame é capaz de medir o aprendizado, ou seja, parte da perspectiva de que o baixo desempenho no exame significa pouco aprendizado e por isso pouca qualidade do sistema de ensino.

O coordenador-geral do Pisa na OCDE, Andreas Schleicher, considera surpreendente uma parcela significativa dos estudantes de 15 anos aprender tão pouco, apesar de frequentar a escola por quase uma década ou mais. Segundo ele, a melhoria da qualidade do ensino é o maior desafio dos países, não só do Brasil (O Globo, p. 3, 18/05/2009).

No trecho acima, observa-se o uso do discurso da ineficiência da escola, pois para Schleicher, o tempo de escolaridade desses jovens não foi convertido em aprendizagem. Ao tentar entender as possíveis causas do sucesso de alguns países no PISA, o jornalista Demétrio Weber considera que:

Os professores nesses países conseguem dar conta das diferenças dos estudantes de modo muito construtivo: dão apoio aos mais fracos, sem deixar de incentivar as habilidades dos mais fortes (*O Globo*, p. 3, 18/05/2009).

Isto é, atribui toda responsabilidade aos professores e à maneira deles lidarem com as diferenças. Ou seja, a qualidade é atribuída a esses países porque conseguem homogeneizar o desempenho dos estudantes ao ponto de conseguirem expressar os mesmos níveis de conhecimentos sobre os temas abordados na prova.

Assim como denuncia Ravitch (2013), é possível observar o uso do exame, no caso o PISA, para sustentar o argumento da crise na educação pública. Ravitch (*ibidem*), contrariando o discurso dos reformadores, afirma que “a educação pública não está quebrada. Não está falindo ou em declínio. O diagnóstico está errado, e as soluções dos reformadores empresariais estão erradas. Nossas escolas estão em apuros por causa da desigualdade social e segregação racial” (p.4, tradução nossa).

Por trás do argumento da crise, os índices de desempenho assumem a função de justificar a criação de parcerias com empresas privadas e a compra de metodologias de ensino. Foi embasada no resultado de uma prova que se constatou a existência de 25 mil analfabetos funcionais, que a SME/RJ no ano de 2009 comprou o projeto “Se liga” do Instituto Ayrton Senna²⁷.

Consideramos que não há crise de eficiência ou qualidade. Não é preciso adotar medidas padronizadas e centralizadas que tentam retirar a autonomia dos docentes como se eles fossem os culpados da suposta crise. Apple e Beane (2001) alertam sobre a necessidade de se negar a escolher entre o conformismo e as iniciativas de livre mercado:

No meio dos ataques gerais à educação, temos de manter viva a longa tradição da reforma educacional democrática que desempenhou o papel importantíssimo de fazer de muitas escolas lugares cheios de vitalidade e força para aqueles que as frequentam. [...] Apesar das incansáveis

²⁷ O jornal *O Globo* publicou no dia 17/03/2009 a manchete “Escolas públicas do Rio têm 25 mil analfabetos funcionais”, anunciando que a estimativa inicial do teste constatou que aproximadamente 14% do total de estudantes do 4º, 5º e 6º ano do ensino fundamental, se enquadravam nesse *status*. Vale destacar que se tratava de 25 mil do universo de 210 mil alunos.

tentativas de algumas pessoas de nos levar a pensar o contrário, não temos de nos resignar a escolher entre um sistema decadente de escola pública e as iniciativas de mercado como projetos de escolas “públicas” que visam o lucro, administradas por empresas privadas [...] (p.11).

Não obstante, isso não significa afirmar que a escola pública não precisa melhorar. É necessário valorizar as experiências democráticas e incluir os que estão excluídos. Essas experiências estão enfrentando cada vez mais resistências nas escolas, mas existem. O livro organizado por Apple e Beane (Ibdem) trata de dar visibilidade às escolas democráticas.

As escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia. Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens (p.20).

Além disso, é preciso dar atenção às questões estruturais. Os diagnósticos provenientes dos exames não consideram a falta de professores, baixos salários ou más condições de trabalho como importantes para a melhoria da escola pública. Apesar das questões estruturais que os docentes reivindicam, a SME/RJ investe milhões no mercado educacional, contratando empresas para criar e aplicar testes e comprando projetos de alfabetização e correção da distorção idade-série.

A segunda função da avaliação externa elencada anteriormente é impor a lógica da performatividade. De acordo com Ball (2006), vivencia-se um movimento de transformação da provisão do serviço público. Os exames criam diagnósticos negativos a respeito da educação pública, enquanto os reformadores, por meio de redes de empreendedores políticos, introduzem a performatividade.

O objetivo de melhorar o desempenho não está necessariamente relacionado ao intento de melhorar a aprendizagem. A política educacional estudada incentiva a melhoria do desempenho e ignora as limitações dos instrumentos de medição. Ao responsabilizar somente os professores pelos resultados e atribuir aos diretores de escola o papel do gerencialismo, a pressão sobre o desempenho é ampliada.

Ball (2005) explica que o papel do gerente na educação:

O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público (*apud* Bernstein, 1971) (p.545).

Assim é possível observar relativas melhoras em índices de desempenho que não se traduzem necessariamente em aprendizagem e inclusão, muitas vezes estão relacionados à redução curricular e exclusão de alunos considerados ruins nos dias de realização das provas.

Chega-se à terceira função: fortalecer a cultura do exame nas escolas para tentar controlar os conteúdos e tempos escolares. O exame aparece como instrumento que tenta conduzir as práticas escolares no sentido da performatividade e privatização. As políticas de cunho neoliberal para a educação apropriam-se dos exames tradicionais modificando seus sentidos. Sobre isso Barriga (2008) argumenta que:

O exame aparece permanentemente como um espaço superdimensionado. Neste espaço se tem o olhar posto. É observado pelos responsáveis pela política educativa, pelos diversos diretores das instituições escolares, pelos pais de famílias, pelos alunos e finalmente pelos próprios docentes. Ainda que cada grupo social possa ter sua representação em relação ao papel que cumpre o exame, todos estes grupos coincidem em termos globais em esperar que através do exame se obtenha um conhecimento “objetivo” sobre o saber de cada estudante (BARRIGA, 2008, p.47).

Essa representação referida pelo autor parte da ideia de que é possível apurar o conhecimento de cada estudante por meio de exames padronizados e aparece como suporte das políticas educacionais. Nesse sentido, é importante ressaltar que essas políticas se sustentam mais nas representações e expectativas dos grupos sociais citados, do que em evidências empíricas e pesquisas com legitimidade no campo acadêmico.

A avaliação em larga escala deixa de ser instrumento de acompanhamento global de redes de ensino e orientador de políticas públicas, associada às políticas de responsabilização. Ela passa a ser considerada capaz de avaliar a aprendizagem de alunos e o trabalho de professores. Como é possível notar no pronunciamento da Secretária de Educação ao jornal O Globo:

A cada bimestre, as escolas têm recebido orientações curriculares, que tornam mais preciso o que deve ser ensinado. Nas provas padronizadas que são aplicadas a cada dois meses, ficam evidentes os erros mais comuns. É enviado um relatório para as escolas, apontando como trabalhar com os conteúdos necessários (*O Globo* – ed - 06/09/2009).

De posse dos dados SME/RJ acredita ser capaz de identificar “deficiências” de conteúdos pontuais em toda rede escolar, como no trecho a seguir: “a secretária reconheceu deficiências: ‘Frações e porcentagens são um grande problema, reflexo da extinta aprovação automática. E em Português não vi progressos, o que preocupa” (*O Dia*, 20/10/09).

O exame trata da expressão do conhecimento não é capaz de medir o conhecimento do sujeito em si, ou melhor, “o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito” (BARRIGA, 2008, p.45).

Neste trabalho foram demonstrados alguns fatores que influenciaram os resultados das provas observadas. O fato de ignorar as limitações dos exames padronizados e tentar criar diagnósticos a respeito das aprendizagens é um problema, ainda mais quando várias políticas são criadas em torno desses diagnósticos.

Dessa forma, as ações regulatórias estabelecem pressões para modificar o que significa ser professor. Conquistas históricas dos docentes da rede municipal do Rio de Janeiro, como o direito à carga horária de planejamento e centro de estudos, são desencorajadas. Dentro da perspectiva das atuais políticas o professor tem a função de aplicar o programa elaborado por equipes especializadas, para após isso, serem responsabilizados pelos resultados.

As questões problematizadas nesta pesquisa acentuam as desigualdades educacionais e favorecem a criação de formas de exclusão e maneiras de burlar os resultados. Na prática escolar, o professor que acredita na importância da autonomia,

no planejamento e na pesquisa precisa realizar grandes esforços para conciliar ou resistir às demandas externas, esforços esses que poderiam estar voltados efetivamente para a melhoria do processo de ensino.

Referências

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- APPLE, M. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2005.
- APPLE, M. W. & BURAS, K. L. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez. 2003.
- APPLE, Michael; BEANE, James (orgs). **Escolas Democráticas**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, M. G.; ABRAMOWISZ, A. (orgs). **A reconfiguração na escola**. São Paulo: Papirus, 2009.
- AZEVEDO, José C. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BALL, Stephen J. **Global Education inc. : policy networks and edu-business**. Oxon: Routledge. 2012a.
- BALL, Stephen J.. **How Schools do Policy: policy enactments in secondary schools**. Oxon: Routledge. 2012b.
- BALL, Stephen J.. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, Stephen J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 126, dez. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 25, n. 89, dez. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>.

BALL, Stephen J.. Diretrizes Políticas Globais e Relações Públicas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**. V.1, n. 2, pp.99-116, 2001.

BALL, Stephen J.. Big Policies/Small World: na introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education.**, v. 34, n. 2, p119-130, 1998.

BARRIGA, Ángel Días. **Uma polêmica em relação ao exame**. ESTEBAN, Maria. Teresa. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 11. Ed. – Petrópoli, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2007, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Prova Brasil – ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf > Acesso em: 11 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Manual do Pacto**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em: 10 out. 2013.

BRANDAO, Zaia. **A dialética micro/macro na sociologia da educação**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200008>.

CALZAVARA, Maria Teresa Santos. **As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: FERNANDES, Claudia de Oliveira. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa estratégico da indústria 2013-2022**. – Brasília : CNI, 2013.

COSTA, Maria Helena dos Santos Prazeres. **Avaliação: Tessituras Docentes, Caminhos Percorridos e Desafios que se impõem no Cotidiano Escolar**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: FERNANDES, Claudia de Oliveira. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

COSTIN, Claudia. Um ano na educação. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro. 7 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

COSTIN, Claudia. Por que não estão aprendendo?. **O Globo**, 28 nov. 2008. Disponível em: <<http://claudiacostin.com.br/interna.php?cat=1&artigo=64>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, nº 8, mai./jun/jul./ago, p. 72-85. 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário.**, Niterói, Ano 10, nº 15. 2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI.** Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI.** Tese de doutorado. Orientador: Francisco Creso Franco Junior. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2003.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Revista Impulso.** v.21, n.51, p.63-71, jan.-jun. 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, V. C. P. **Modelos de gestão.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

FETZNER, Andrea Rosana. **A cultura escolar e a instituição de novas práticas escolares: desafios para a formação de professoras(es).** In: DAVIDS, Leila Nivea Bruzzi & DOMINICK, Rejany dos S. Ciclos escolares e formação de professores. RJ: WAK editora, 2010.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Claudia e BONAMINO, Alicia. Avaliação na Escola e Avaliação da Educação: Possibilidades e Desafios. In: CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a Escola. Petrópolis,** Ed. Vozes, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43. n. 148 p. 348-365 jan./abr. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v.33, n.119, p.379-404. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, jun. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200002>.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H.A (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional. p. 72-90. 2011.

FREITAS, Luiz. Carlos. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Aprova Brasil : o direito de aprender : boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. – 2. ed. – Brasília : Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.103 p. : il.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIROUX H. & SIMON R. Cultura popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F & SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. Ed. São Paulo: Cortez. 2009.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Edições Loyola. 2008.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e Transposição Didática - Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. São Paulo: Junqueira e Marin. 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 11 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, Apr. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=en&nrm=iso>. acesso em 14 Ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>.

MARTINS, Erika Moreira. Redes sociais para educação: atuação do empresariado no contexto latinoamericano. In: **36ª reunião anual da ANPEd**, 2013, Goiânia. Disponível em:<http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt05_posteres_aprovados/gt05_3273_texto.pdf> acesso em 10 Set. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302007000300019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Set. 2009.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes. **Qualidade da educação e avaliação: uma análise na mídia impressa**. Monografia (Graduação) – Licenciatura Plena em Pedagogia, Orientadora: Claudia de Oliveira Fernandes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado. **Política pública e Prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar**. Dissertação de mestrado. Orientadora: MARCONDES, Maria Inês. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2012.

PEREIRA, Talita Vidal; SEIXAS, Luciana Velloso da Silva. Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação. **Ensaio: aval. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, mar. 2012 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000100005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 14 dez. 2013.

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.

RAVITCH, Diane. **Reign of error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools**. New York: Alfred A. Knopf. 2013.

REDE LATINO-AMERICANA DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL PELA EDUCAÇÃO. Missão. Disponível em: < <http://www.reduca-al.net/institucional.php?lang=pt#institucional-missao> >. Acesso em: 9 jan. 2013.

RICARDO FILHO, G. S. **A boa escola no discurso da mídia**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

RIO DE JANEIRO. Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em < http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104304/planejamento_estrategico_1316.pdf > acesso em 9 dez. 2013.

ROSA, Sanny da Silva. Reformas educacionais e pesquisa: As Políticas "Em Cena" no Brasil e na Inglaterra. In: **Revista: Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 9, n. 2, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** – 41 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** – 2. ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SINDICATO ESTADUAL DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Escolas municipais do Rio suspendem greve. **Notícia**. Rio de Janeiro. 10 set. 2013. Disponível em: < www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4575>. Acesso em: 10 set. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Divulgação dos Resultados do IDE-Rio**. 2011. Disponível em: <[HTTP://http://www.rio.rj.gov.br/web/sme](http://www.rio.rj.gov.br/web/sme)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Avaliação Diagnóstica 2013: orientações**. 2013a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Caderno do Professor: prova 2.º Bimestre/2013**. 2013b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Resultados da Prova Rio 2009**. 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1142548>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva [online]**. 2005, vol.23, n.02, pp. 427-446.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos.** Disponível em:
<<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 16 set.
2013.