

DESAFIOS DO SUCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

SÉRIE - GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA



DESAFIOS DO SUCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

Organizadores
FERNANDO TAVARES JÚNIOR
LUIZ FLÁVIO NEUBERT

Editora: Projeto CAEd/Fadepe/JF



Juiz de Fora
2017



Copyright © 2017 por Fernando Tavares Junior e Luiz Flávio Neubert.

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por meio de processos xerográficos, incluindo ainda o uso da internet, sem a permissão expressa da Editora Viseu, na pessoa de seu editor (Lei nº 9.610, de 19.2.98).

Série: Gestão e Avaliação da Educação Pública
Volume: 2
Primeira edição: 2017
Arte da capa: Wedologos (Stefânia Balzano)
Revisão e Editoração: Livia Soares Xavier e Silvia Regina Costa Dias
Projeto gráfico e diagramação: Wedologos (Stefânia Balzano)
Impressão: Olps Gráfica - Juiz de Fora (MG)

CIP BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE

| | |
|------------|---|
| F95d | Júnior, Fernando Tavares |
| L477d | Neubert, Luiz Flávio |
| | Desafios do sucesso educacional no Brasil / Fernando Tavares Júnior e Luiz Flávio Neubert (Org.), Juiz de Fora: Olps Gráfica, 2018. |
| | ISBN: 978-85-68184-13-4 (versão impressa) ISBN: 978-85-68184-14-1 (versão digital) |
| 1.Educação | CDD 370 CDU 808.2 |

Todos os direitos reservados, no Brasil à

CAEd / FADEPE / UFJF

OBEDUC

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, ao qual os organizadores agradecem em primeiro lugar. Foi o fomento proporcionado ao Projeto “Determinantes do Sucesso Educacional no Brasil”, aprovado no Edital 049/2012, que tornou possível as pesquisas que formam o corpo desta obra. Tal iniciativa incitou não somente a produção acadêmica como, também, a formação de alunos de graduação, pós-graduação e profissionais que atuam na educação básica em diversas redes públicas de ensino.

Agradecemos também aos colegas do Grupo de Pesquisas em “Equidade, políticas e financiamento da Educação Pública”, aos bolsistas de graduação e pós-graduação envolvidos ao longo dos vários anos de projeto, aos gestores e professores que colaboraram na realização das pesquisas. Especialmente, reconhecemos o constante apoio e estímulo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), sem o qual este trabalho sequer teria começado. Os resultados aqui apresentados representam uma etapa de uma agenda de investigações que se mantém em curso. Novas pesquisas darão prosseguimento a estes trabalhos, tanto no Grupo e Pesquisas quanto por seus parceiros, colaboradores e egressos espalhados hoje em diversas instituições pelo país.

Agradecemos especialmente às comunidades escolares, seus alunos e respectivos responsáveis, aos professores das escolas municipais, servidores e todos que conosco aceitaram participar da pesquisa como atores centrais deste processo. Com todos eles aprendemos muito. Suas contribuições foram sempre muito valiosas e valorizadas na construção das análises e argumentos. Com eles e por eles, trabalhamos para construirmos juntos uma escola pública de qualidade, na utopia de reinventar o processo educativo sobre bases mais democráticas, com equidade de oportunidades e realização social.

Os autores

Apresentação

Educação: da pós graduação à escola básica

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

M. Foucault

Este livro avança as publicações anteriores derivadas dos últimos anos de trabalho do Grupo de Pesquisa em “Equidade, políticas e financiamento da educação pública”. Dentre as pesquisas desenvolvidas, destacam-se as fomentadas pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Projeto “Determinantes do Sucesso Educacional no Brasil”. O projeto teve caráter multidisciplinar, formando alunos de graduação, pós-graduação de várias áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como Sociologia, Educação, Política, Psicologia, Direito, Administração e outras. Somam-se às pesquisas, como parte integrante de todo o processo da escolarização básica, as reflexões com professores das redes públicas de ensino, que também colaboraram decisivamente na articulação dos argumentos, realização das pesquisas e aplicação de seus resultados, através do desenvolvimento e implementação de planos de ação que derivam e põe em prática as políticas educacionais brasileiras.

A principal característica que distingue este livro de seus demais similares, integrantes da Série “Gestão e Avaliação da Educação Pública” é seu caráter acadêmico formativo, uma vez que deriva da produção de egressos da pós-graduação, tendo os capítulos se inspirado em suas teses e dissertações. Objetiva-se aqui, no entanto, atingir um

público diverso do estritamente acadêmico. Enquanto teses e dissertações são acessadas geralmente por acadêmicos em suas buscas de atualização do estado da arte do campo, a proposta da elaboração de capítulos voltados para Educadores tem por objetivo fazer chegar às escolas argumentos, reflexões, dados e todos os aspectos positivos da produção científica com linguagem e formato mais próximo aos professores, alunos de graduação, especialmente das licenciaturas, neófitos ao campo e todos os membros da sociedade interessados na Educação, seu desenvolvimento, sua democratização, na equalização de oportunidades e com alta qualidade e baixa desigualdade. Enfrenta com isso o desafio de aproximar a academia da escola, principal objetivo dos Observatórios da Educação.

Este livro está organizado em capítulos cujo eixo articulador volta-se para o aprofundamento da compreensão do processo e dos fatores relacionados à produção do sucesso educacional no Brasil, ou seja, ao desenvolvimento das principais dimensões intrínsecas à realização educacional. Para tanto, os autores desenvolveram pesquisas que articularam a reflexão teórico-acadêmica à análise de dados estatísticos, derivados de bases educacionais geridas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como os ligados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em especial os resultados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc - Prova Brasil), da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), além do Censo Escolar, dentre outras. Também foram mobilizadas outras bases de dados que são referência para acompanhamento do Plano Nacional de Educação, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em cada texto os autores apresentam resultados de suas pesquisas relacionadas a algum dos principais fatores identificados como relevantes para realização educacional no Brasil, sejam eles macro estruturais ou micro sociológicos. Dedicou-se especial atenção às políticas educacionais e aos casos de melhoria do fluxo escolar e da qualidade

da aprendizagem, conforme diagnosticado pelos Sistemas de Avaliação da Educação implementados no Brasil e, além destes, outros fatores associados, como as características sociais dos profissionais da educação, traços identitários de projetos bem-sucedidos, políticas exitosas e escolas que alcançaram prestígio sócio educacional, mesmo em contextos sociais desfavoráveis. É inegável que, nas últimas décadas, o Brasil tenha avançado no quesito acesso à educação básica. No entanto, a Sociologia da Educação tende a hegemonicamente focar a análise do sucesso / fracasso escolar em determinados sociais exógenos. No entanto, são também observadas e descritas trajetórias educacionais exitosas, apesar de se inserirem em conjunturas de vulnerabilidade social, o que configura uma fronteira relevante de investigação.

A partir desse dilema, o primeiro capítulo discute os determinantes do sucesso escolar em contextos sociais desfavoráveis. A autora mostra que, apesar de as condições gerais de escolarização apresentarem limitações severas, há fatores que concorrem para interrupção do ciclo reprodutivo de fracasso e marginalização social. Majoritariamente, as famílias de baixa renda não têm acesso às melhores oportunidades educacionais. Ainda assim, alguns de seus filhos apresentam realizações acima da média. O capítulo apresenta e discute os determinantes sociais do sucesso escolar nestes contextos, destacando a importância de trajetórias educacionais regulares, a esperança / crença das famílias na escolarização de seus filhos, mantendo-os na escola, sem inserção precoce no mercado de trabalho e em turnos diurnos, que favorecem a aprendizagem e o efeito positivo dos pares. A identificação dos casos em si já representa um argumento importante na defesa da escolarização democrática. Ao analisar características não apenas do *background* familiar destes, mas também da sua rede de socialização, que influencia nos aspectos cognitivos que favorecem a realização educacional, vislumbra-se a importância de estudos de longo escopo, voltados a percursos e trajetórias ao longo de todo o processo, pois é através deles que se consegue identificar melhor o *modo*

de produção do sucesso e do fracasso escolar no Brasil.

Para além dos efeitos de trajetória, importa também conhecer melhor o perfil dos jovens, de uma nova geração que alcança o ensino médio e superior, para relacionar seus hábitos, atitudes e valores à construção de uma socialização secundária mais democrática, mais plural e afeta à cidadania no século XXI. Isso tende a ter efeito na adaptação da escola e das políticas educacionais ao seu público prioritário, o que colabora para amenizar efeitos nefastos do contexto social sobre a escolarização. O segundo capítulo versa sobre o direito à educação “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal de 1988, art. 205). Se a escolarização é o principal processo de socialização secundária, o consenso social em torno dos princípios educacionais é determinante no desenvolvimento do jovem enquanto aluno e cidadão. O autor analisa o direito subjetivo de “pleno desenvolvimento da pessoa” como finalidade educativa explícita no art. 205. Em complemento, discute a relação do INEP com as competências sócio emocionais do indivíduo na construção de um ensino de qualidade, destacando o atual caráter utópico do “pleno desenvolvimento da pessoa” nas atuais formas de avaliação da educação básica.

O terceiro capítulo analisa a relação entre a melhoria da qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação educacional, como parte do processo mais geral da reforma da educação na América Latina e, em especial no Brasil, nas últimas décadas, bem como a influência de organizações internacionais nos processos decisórios. Como resultado do sucesso das “Reformas baseadas em padrões” (*Standard Based Reforms*), avançaram em diversos países políticas em prol da reforma de seus sistemas educacionais, também com apoio do Banco Mundial e outros órgãos multilaterais, o que concorreu para a gradativa reorganização dos sistemas de ensino na América Latina. Um eixo relevante foi a adoção de políticas estruturadoras no campo da educação pautadas na melhoria da qualidade, através do

acompanhamento dos resultados. Como reflexos desta reestruturação, a autora apresenta e discute os modelos de avaliação que foram implementados em diversos contextos com o objetivo de aferir o nível de aprendizagem do aluno e incitar com isso iniciativas inovadoras de gestão e da prática educativa em prol da melhoria dos resultados. Evidencia-se que as avaliações se tornaram peça central na gestão dos sistemas educacionais nos estados brasileiros, tirando delas informações que permitiram ajustar suas políticas e aprofundar suas reformas estruturais, concorrendo para a melhoria da qualidade.

O quarto capítulo dedica-se às transformações do Estado e das políticas públicas educacionais nas primeiras décadas deste século, através de uma meta análise no campo da Sociologia da Educação no Brasil. A autora analisa artigos dedicados ao mesmo objeto que mostram a transição do foco dessas políticas públicas, inicialmente dirigidas ao processo, para seu desenho e operação a partir do acompanhamento de resultados. Neste contexto, as políticas de responsabilização são o marco desta mudança, produzindo grande impacto nas transformações dos sistemas educacionais. Assim, o texto condensa publicações que mostram como, sob o viés econômico-estrutural, as mudanças da sociedade (que valorizam a autonomia, a qualificação da força de trabalho e a transição do controle sobre o processo) geraram mudanças na forma de o Estado agir, observadas nas políticas públicas, em especial as de educação e, neste caso, nos mecanismos de avaliação.

Do nível macro institucional para a análise micro sociológica, a pesquisa em Sociologia da Educação no Brasil tem o desafio de relacionar processos de amplo escopo a seus potenciais efeitos sobre o cotidiano escolar. Um exemplo disso é o quinto capítulo, que analisa um caso de sucesso escolar relacionado à implementação de políticas de avaliação de sistemas de ensino e sua sinergia com práticas de gestão de pessoas na escola. A autora descreve o caso de sucesso de uma escola pública no interior do Brasil que alcançou mais de uma vez

Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que a colocam entre as entre os melhores de seu Estado.

O estudo identifica elementos que fazem dele um caso de sucesso no que diz respeito à inclusão de alunos, a diminuição da desigualdade, melhoria de fluxo (eficiência) e, principalmente, a elevação dos níveis de aprendizagem, aferidos através das performances em avaliações externas que aferem a demonstram proficiências nas principais dimensões da escolarização básica. A melhoria da qualidade, articulando aprendizagem e fluxo regular, sinaliza democratização de oportunidades educacionais efetivas, que concorrem para ampliar as perspectivas futuras dos alunos. Mereceram destaque da autora alguns fatores. Os principais foram as estratégias de apropriação de resultados, a construção de uma cultura escolar em torno de uma identidade de prestígio e sucesso, ancorada nos resultados de aprendizagem, não menos importante, a liderança escolar, ancorada no desempenho da Diretoria e suas iniciativas / atitudes inovadoras para o enfrentamento dos desafios que se apresentam cotidianamente. A liderança se manifesta na discussão dos resultados e o diagnóstico claro da situação da escola, na eleição de prioridades e o planejamento para superação de problemas, no envolvimento do corpo administrativo da escola com a vida e o cotidiano dos alunos, dentre outros aspectos descritos no texto. Um que merece destaque é o efeito dos pares (*peer effect*), proporcionado pela diminuição da evasão para redes particulares de seus melhores alunos, o que também concorreu para diminuição da segregação escolar de forma geral. O texto caracteriza a Direção Escolar a partir de alguns de seus traços mais definidores, como a sensibilidade à comunidade escolar e seu trato democrático, apresentar sempre uma postura proativa e carismática, com atitudes que são capazes de motivar professores e alunos para o alcance de metas, inspirando novas práticas que culminam no sucesso institucional em todos os parâmetros nacionais de avaliação.

Nesta mesma linha, o capítulo seguinte analisa outro caso de sucesso escolar em contexto desfavorável e destaca como a atuação da equipe gestora e demais agentes escolares, notadamente a adesão do corpo docente, foi imprescindível para a implantação de ações pedagógicas que contribuíram para a aprendizagem, especialmente para a alfabetização das crianças no tempo certo. Nele, a autora destaca ações e práticas pedagógicas que atendem as especificidades da alfabetização, proporcionando o desenvolvimento e consolidação da aquisição do conhecimento, mesmo em condições externas desfavoráveis à aprendizagem. Mais uma vez, a articulação entre uma política macro institucional, neste caso o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) de Minas Gerais, se articula com processos micro sociológicos característicos do ambiente escolar para a produção de resultados sociais promissores. O diálogo entre este capítulo e seu antecessor mostra-se muito profícuo. Uma série de elementos os aproximam, como: o acompanhamento dos resultados, a produção pela comunidade escolar de um diagnóstico bem dialogado de sua situação e seus desafios, a eleição de prioridades que instruem metas claras e estratégias para alcançá-las, a adesão do corpo docente ao planejamento, a liderança pedagógica e de gestão manifesta pela Diretoria, a abertura à inovação e o compromisso de transformação social.

Todos os textos aqui reunidos guardam muito em comum. Além de expressarem a trajetória de educadores na pós-graduação e sua preocupação com a educação básica, especialmente dos mais desfavorecidos, traduzem o esforço de aliar a pesquisa científica com o compromisso social em favor do enfrentamento de alguns dos principais desafios brasileiros. Neste percurso, descobriram que não há um modelo único ou pré-definido de educação ou de sucesso educacional. Logo, não há algum tipo de “receita”, algo pensado ou mesmo testado externamente e que possa ser aplicado a qualquer contexto em qualquer momento. As congruências entre os estudos apontam de um

lado para a convergência em torno de uma série de elementos comuns entre as experiências e sua capacidade de se ajustar a cada contexto, ou seja, a importância da autonomia, da iniciativa, da liderança, da sinergia entre os atores e suas ações, do desejo de querer melhorar. Não foi encontrada uma lista de características externas passíveis de serem aplicadas a diferentes contextos, mas foram identificadas atitudes em cada contexto que foram capazes de produzir transformações educacionais significativas. A primeira e principal delas foi “querer mudar”.

Para o sucesso escolar, há que se pensar em todos os fatores envolvidos quando se trata da educação básica: o aluno, o professor, os gestores diretos, a comunidade e o governo. Destacam-se também a importância das avaliações (diagnóstico) e seu atento acompanhamento, a partir de todos os indicadores disponíveis para cada escola bem como todos passíveis de serem produzidos por cada escola, como acompanhamento de infrequentes, trajetória de egressos, apoio / recuperação daqueles com dificuldade de aprendizagem, planejamento coletivo para que os alunos com mais dificuldade recebam atenção dos melhores profissionais em cada dimensão, dentre outros. Porém, promover o desenvolvimento da cidadania, as experiências de sucesso mostram que se deve ir além: é preciso enxergar o aluno e conhecer o contexto em que ele vive, ter a capacidade e a sensibilidade de perceber como e o que fazer para que ele se perceba como membro de um mesmo grupo (um time) que trabalha junto em busca de resultados importantes para todos.

Este livro, assim como outras tantas produções, como os artigos publicados em diversos periódicos, as teses, monografias, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, apresentações em eventos, palestras, mesas redondas e várias outras, manifestam o compromisso do Grupo de Pesquisas com o aprofundamento teórico, metodológico e empírico acerca da compreensão da Educação no Brasil. Em todas as produções e ações, trabalhamos para aliar a competência técnica ao compromisso político, com foco na produção científica dedicada aos principais de-

safios da educação brasileira. Este livro se insere neste largo conjunto. Esperamos que sua leitura proporcione momentos de reflexões para um novo olhar sobre a escola pública brasileira e as articulações entre as políticas e o cotidiano escolar, permitindo que repensemos o papel e o contexto de cada personagem envolvido no processo educacional. Nisso, expressamos o compromisso com a melhoria da qualidade da escola pública, democrática e plural, com aprendizagem competente e baixa desigualdade, verdadeira equalizadora de oportunidades educacionais e sociais.

Boas leituras!

Fernando Tavares Júnior

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e, em sua fase final, foi elaborado como parte do estágio de pós-doutorado no PPGE-UFRJ, com o apoio do PNPd / CAPES, no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOPE).

Sumário

| | |
|---|------------|
| Apresentação - Educação: da pós graduação à escola básica | i |
| Capítulo 1 - Sucesso escolar em contextos sociais desfavoráveis | 1 |
| Capítulo 2 - O pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade educativa: sobre direito, educação e o INEP | 22 |
| Capítulo 3 - A avaliação de sistemas como fator de sucesso educacional | 47 |
| Capítulo 4 - Interpretações da transformação do estado e políticas educacionais contemporâneas | 70 |
| Capítulo 5 - Liderança e carisma: determinantes na gestão de sucesso | 92 |
| Capítulo 6 - Análise de ações escolares e resultados de sucesso no PROALFA | 107 |
| Sobre o grupo de pesquisa e os autores | 132 |

Capítulo 1

Sucesso escolar em contextos sociais desfavoráveis¹

Vanessa Gomes de Castro

Introdução

No Brasil, apesar dos reconhecidos avanços obtidos nas últimas décadas em termos de acesso à educação básica, questões como o rendimento (quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonam a escola, ao final de cada ano letivo, também chamado de fluxo), a aprendizagem (aferida pelo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala de português e matemática, aplicadas periodicamente aos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), bem como a qualidade da educação (conceito socialmente elaborado, que se altera no tempo e no espaço, que estabelece a quantidade e qualidade de recursos humanos e materiais necessários, assim como as estratégias que devem estar presentes nos sistemas de ensino, visando ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem), permanecem como grandes desafios a serem enfrentados pela sociedade contemporânea e pelas políticas públicas educacionais. Diante disso, diversas pesquisas têm buscado, a partir de diferentes modelos teóricos e metodológicos, investigar e elucidar essas questões, relacionadas intimamente às desigualdades educacionais. Assim, visando contribuir com a ampliação do conhecimento so-

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, a quem o autor expressamente agradece.

bre a produção social da educação e suas desigualdades no país, este texto busca discutir os determinantes do sucesso escolar em contextos sociais desfavoráveis.

Sucesso escolar é aqui compreendido como a chegada do aluno ao 3º ano do ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado e/ou abandonado à escola durante sua trajetória. Contextos sociais são considerados desfavoráveis, quando as condições gerais de escolarização apresentam limitações no que tange ao acesso a melhores oportunidades educacionais, restando o acesso a escolas públicas, muitas vezes, de pouco prestígio e com indicadores de qualidade limitados, somados à origem familiar com baixo nível socioeconômico e escolaridade. A Sociologia da Educação nos ensina que o sucesso e o fracasso escolar são determinados socialmente, pois quem estabelece os conteúdos a serem ensinados, as competências a serem desenvolvidas, os critérios de avaliação e promoção, bem como o interstício etário compulsório (e o desejável), são a sociedade e suas instituições. Soma-se o fato de que os comportamentos, as oportunidades e os fazeres sociais que se mostram mais favoráveis (ou não) às trajetórias escolares de sucesso, também são produzidos socialmente. É socialmente que os grupos interagem, disputam, produzem estratégias, estruturam seus capitais e se discriminam. Deste modo, o sucesso e o fracasso escolar são socialmente determinados.

Dentre os determinantes sociais do sucesso escolar, podemos destacar, por exemplo, a relação família e escola. A família tem a responsabilidade de promover a socialização de seus membros mais novos, através de estratégias (conscientes ou não), que se materializam nas escolhas e decisões em relação às possibilidades reais de escolarização, em geral, tendo por objetivo a permanência, promoção e aprendizagem dos filhos, no mínimo, durante o período compulsório de escolaridade, influenciando assim o destino escolar de seus membros, ou seja, suas trajetórias escolares. A escola e seus atores, por sua vez, com suas políticas e práticas, conduzem trajetórias, geram (ou

privam) oportunidades, promovem (ou não) aprendizagens e certificações, bem como seu inverso, violência simbólica, reprovações, punições, privações abstratas e materiais, dentre outras limitações. Desta forma, a produção do sucesso e do fracasso escolar é socialmente determinada e compartilhada.

Silva e Hasenbalg (2002) destacam três dimensões importantes na estrutura familiar que afetam o desempenho escolar dos indivíduos: o capital econômico, ou seja, os recursos financeiros disponíveis para os gastos educacionais dos filhos, onde se supõe que quanto maior o volume de capital econômico das famílias, maior será a demanda por educação dos filhos; o capital cultural da família (ou recursos educacionais), que podem proporcionar um ambiente mais adequado ao aprendizado, uma vez que pais mais educados perceberiam melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos e estariam mais habilitados a apoiá-los e auxiliá-los no aprendizado; e a estrutura dos arranjos familiares, que podem facilitar ou prejudicar a ação dos indivíduos dentro da estrutura social. Na ausência destes recursos, o papel da escola deveria ser o de minimizar o impacto da família sobre o resultado educacional de seus membros (SILVA; HASENBALG, 2002).

Embora nas últimas décadas o país tenha experimentado um avanço nos indicadores relacionados ao sucesso escolar, muitos jovens com idades entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio, quando não estão fora da escola, estão em situação de defasagem escolar. Fato que se agrava entre os jovens em condições sociais desfavoráveis, isto é, entre os mais pobres, não brancos, cujos pais têm pouca escolarização, ou sequer, tiveram acesso a oportunidades educacionais.

Desde a sua implementação ao longo do século XX, o ensino médio brasileiro oscila entre o seu papel propedêutico e/ou profissionalizante. Diante disso, o ensino médio brasileiro é o nível de ensino que provoca os debates mais polêmicos, seja pelos persistentes problemas de acesso, permanência e conclusão – principalmente entre os jovens

em contextos sociais desfavoráveis, seja pela qualidade da educação oferecida ou pelas necessidades de reforma curricular e estrutural.

Para os jovens dos médios e altos segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo quase natural, visto que o diploma superior faz parte de sua estrutura de capitais culturais e simbólicos, tanto em função do caráter reprodutivo (cf. BOURDIEU, 1970), quanto o consumo defensivo (cf. HIRSCH, 1979). Para esses jovens, há uma motivação intrínseca às recompensas e à própria trajetória de seu grupo social de referência, bem como um amplo aparato de apoio (familiar, escolar e etc.) à sua trajetória educacional.

Assim, a questão central recai sobre os jovens oriundos de camadas sociais menos favorecidas, para os quais o ensino médio, muitas vezes, não faz parte de seu capital cultural e de sua experiência familiar, onde esses jovens nem sempre são cobrados por não darem continuidade aos estudos. Para esses jovens, a realização dos objetivos modernos e democráticos da educação é limitada pelos empecilhos impostos por suas origens sociais, aliados às desigualdades de oportunidades. O ensino médio praticamente não faz parte de seu capital cultural nem de sua experiência familiar, não havendo cobranças ou grandes expectativas de que realizem longa trajetória educacional. Embora o Brasil tenha experimentado uma mobilidade educacional expressiva nas últimas décadas, com sucessivas gerações mais jovens mais escolarizadas que seus pais, ainda há uma preservação significativa das desigualdades, tanto vertical, quanto horizontal (TAVARES Jr., 2007).

Posto isso, o objetivo desta pesquisa é examinar as características demográficas dos alunos que chegaram ao 3º ano do ensino médio; identificar os casos de sucesso escolar, dentre aqueles com pior perfil socioeconômico, isto é, alunos que chegaram ao 3º ano do ensino médio na idade apropriada, sem reprovação ou abandono; analisar as características do “background” familiar dos indivíduos com pior perfil socioeconômico que atingiram o sucesso escolar. Desta forma, buscou-se identificar os possíveis determinantes sociais dessas “improváveis”

trajetórias bem sucedidas. “Improváveis”, pois diversas investigações apontam para o peso do *background* familiar na obtenção do sucesso escolar.

O *background* familiar é composto por características socioeconômicas mensuráveis, as quais proporcionam aos indivíduos um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis. Refere-se a um conjunto de elementos materiais e simbólicos presentes no ambiente familiar, que se ajustam aos indivíduos a fim de produzirem melhores resultados. Segundo larga revisão teórica de Nogueira (1990), a influência do *background* familiar sobre a experiência educacional dos indivíduos ocupa um lugar de destaque na Sociologia da Educação, desde o *Coleman Report*², o qual pesquisou em larga escala alunos norte-americanos, no intuito de investigar os resultados educacionais e relacioná-los a características sociais e institucionais. O *Coleman Report* verificou que as diferenças sociais, econômicas e culturais traduziam-se em diferenças de desempenho, interferindo na trajetória escolar desses jovens. Suas conclusões apontaram o peso do *background* familiar e das condições socioeconômicas dos alunos em seu sucesso ou fracasso educacional.

Conforme constatado na literatura científica internacional, ao longo da trajetória escolar dos indivíduos, isto é, entre a sua entrada e saída do sistema de ensino, diversos fatores podem determinar o seu sucesso ou fracasso educacional. Evidenciam-se fatores relacionados ao indivíduo e a sua família, tais como as características individuais e o *background* familiar (*Coleman Report*; JENCKS, 1972); a posse de capital econômico, cultural e social, aliados ao *habitus* de classe (BOURDIEU, 1970); a tomada de decisão racional sobre a escolarização com base nos custos, riscos e benefícios (BOUDON, 1981; GOLDTHORPE; 2010); o processo de socialização (LAHIRE, 1997); além de fatores relacionados à escola e a sociedade, tais como os recursos físicos e humanos, políticos e práticos, a oferta e a qualidade da educação (COUSIN,

2 COLEMAN, J. S. et al. **Report on Equality of Educational Opportunity**. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966.

1993; BRESSOUX, 1994; SAMMONS; HILLMAN; MORTMORE, 1995; REYNOLDS, 1997; REYNOLDS, 2011).

Na literatura científica nacional, diversas pesquisas já investigaram, a partir de distintas bases teóricas e empíricas, os determinantes das trajetórias educacionais, destacando fatores relacionados ao indivíduo e sua família, bem como fatores relacionados à escola e a sociedade. Temos como exemplo as investigações de Nogueira (1998), que examina as trajetórias escolares dos indivíduos, as biografias e as estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer dessas trajetórias, sejam as famílias das camadas populares ou mesmo as estratégias das elites; as investigações de Silva e Hasenbalg (2002), que analisam as características individuais e os recursos familiares na determinação educacional; Barbosa (2009), que investiga as características dos indivíduos, a posição social de sua família, bem como os efeitos da organização escolar na determinação educacional; Soares (2002), que investiga o efeito da escola; Alves (2008), que mira os efeitos das políticas públicas; dentre outras, como Castro e Tavares Jr. (2016), que buscam investigar os determinantes do sucesso e fracasso escolar. Assim, inserindo-se neste campo de conhecimentos, essa pesquisa tenta contribuir com as investigações até aqui conduzidas e somar-se a elas ao investigar os determinantes do sucesso escolar entre jovens em condições sociais desfavoráveis.

Metodologia

Emprega-se a estatística descritiva, modelo de análise que aplica várias técnicas para descrever e sumarizar um conjunto de dados, neste caso, os dados demográficos dos alunos matriculados no 3º ano do ensino médio em 2011. Além disso, também é realizada uma análise de *cluster*, procedimento estatístico utilizado para classificar os casos por observação das semelhanças e diferenças, sendo uma ferramenta de triagem dos diferentes casos em grupos, de forma que o grau de

associação entre os casos seja máximo, se eles pertencerem ao mesmo grupo, e mínimo, do contrário. A análise de *cluster* buscou identificar os casos de sucesso escolar, isto é, alunos que chegaram ao 3º ano do ensino médio na idade correta, sem reprovação ou abandono, dentre aqueles com pior perfil socioeconômico. Foram utilizados os microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é uma avaliação nacional em larga escala, composta por questionários e testes cognitivos em português e matemática, aplicada a cada dois anos, direcionada aos principais envolvidos no processo educativo, tais como estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, professores, gestores e os seus respectivos sistemas de ensino e escolas. O SAEB é organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é subsidiar a formulação de políticas educacionais nos diferentes níveis de governo, com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Foram utilizados os dados da edição 2011 do SAEB. No momento em que a pesquisa foi realizada, esses dados eram os mais recentes disponíveis para *download* na plataforma virtual do INEP. Ressalta-se que não foram encontrados estudos anteriores no Brasil que tenham proposto esse recorte com a análise de dados empíricos aqui desenvolvidos. As variáveis examinadas foram matrícula no 3º ano do ensino médio; sexo; cor; ano de nascimento; região; dependência administrativa; localização; se já foi reprovado ou abandonou a escola; turno; variáveis referentes ao *background* familiar, tais como acesso a bens de consumo, por exemplo, televisão, DVD, geladeira, freezer, máquina de lavar roupas, carro, computador, número de cômodos em casa; escolaridade dos pais; a quantidade de irmãos e com quem mora; o comportamento individual e familiar, como hábitos de leitura, consumo cultural e incentivo aos estudos. Foi utilizado o programa estatístico SPSS.

Resultados

1. Análise demográfica dos alunos que chegaram ao 3º ano do ensino médio em 2011

A base de dados do SAEB 2011, disponibilizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apresenta um total de 103.009 alunos matriculados no 3º ano do ensino médio. Porém, retirados os questionários não aplicados ou não preenchidos, a população efetivamente investigada representa 69.496 casos. Dentre esses, 66.861 alunos constam com pelo menos os dados demográficos preenchidos, tais como sexo, cor, ano de nascimento, região, dependência administrativa e localização. Em relação ao sexo, verificou-se (56,2%) de mulheres matriculadas no 3º ano do ensino médio e (43,8%) de homens. Conforme já evidenciado pela literatura científica, no geral, as mulheres tendem a realizar trajetórias escolares mais prolongadas que os homens, em razão, por exemplo, de serem menos pressionadas a ingressar mais cedo no mercado de trabalho, adentrando mais tardiamente com um nível mais elevado de educação (HASENBALG E SILVA, 2003).

Quanto aos grupos raciais, verifica-se que a população negra representa (9,5%) dos casos, a branca (40,3%), enquanto que a população parda representa a maioria, totalizando (44,3%). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos últimos anos houve um aumento do número de pessoas que se autodeclararam pardas ou negras. O número de pardos cresceu de (38,5%) no Censo de 2000, para (43,1%) no Censo de 2010. A proporção de negros também subiu de (6,2%) para (7,6%), no mesmo período. A militância dos movimentos negros em prol da igualdade racial, do reconhecimento de sua identidade, de sua cidadania e de seus direitos, com agenda política própria e a articulação com outros movimentos sociais, bem como a implementação de políticas de ações afirmativas (por exemplo,

as cotas raciais), podem ser fatores que contribuíram para que mais pessoas se autodeclarassem pardas e negras. De modo geral, os não brancos (negros e pardos) representam (55,6%) dos casos, ao passo que os brancos representam (44,4%) do total de alunos matriculados no 3º ano do ensino médio em 2011, segundo os dados do SAEB.

No que tange o ano de nascimento, nota-se que (53%) dos alunos matriculados no 3º ano do ensino médio em 2011 nasceram em 1994 ou depois, aparentemente, não havendo defasagem idade/série entre esses casos, na medida em que os nascidos em 1994, que cursaram trajetórias contínuas e regulares, de fato, deveriam estar no 3º ano do ensino médio em 2011, aos 17 anos de idade, com aproximadamente 11 anos de escolaridade. Tavares Jr., Feres e Freguglia (2015) pontuam que um Sistema eficiente ou de bom rendimento é aquele em que as crianças completam o nível fundamental em 09 anos e o nível médio em 03 anos. Em geral, a reflexão acerca do rendimento centraliza-se nas categorias de fluxo, como aprovação, reprovação, evasão e distorção idade-série. Tais indicadores estão relacionados, sendo a reprovação e a evasão as principais causas da distorção idade-série. Isso leva a crer que os alunos que sofrem retenções ou evadem em algum momento da escolarização básica, tendem a não chegar ao final do 3º ano do ensino médio.

De acordo com os dados do SAEB, em 2011, a região Nordeste concentrou (32,8%) de alunos matriculados no 3º ano do ensino médio, seguida da região Sudeste com (22,9%), Norte com (17,3%), Centro-Oeste (14,8%) e Sul (12,1%). Todavia, a amostra utilizada não foi ponderada, comprometendo a generalização dos resultados. No que se refere à dependência administrativa, nota-se que a rede estadual, que tem prevista esta responsabilidade em função da divisão das atribuições dos níveis de ensino entre os entes federados, concentra, junto com a rede privada, o maior número de alunos matriculados no 3º ano do ensino médio: a rede estadual com (57,9%) e a privada com (35,2%). Já a rede federal concentra (6,7%) das matrículas e a rede mu-

nicipal (0,2%). No que diz respeito à localização, a área urbana concentra o maior número de alunos matriculados do ensino médio (93,9%), como era de se esperar, dadas as dificuldades de acesso ao ensino médio no meio rural.

Dos 66.861 alunos que chegaram ao 3º ano do ensino médio, constando com seus dados demográficos preenchidos, como visto acima, 65.658 casos responderam ao item sobre reprovação e abandono escolar. Desse total, apenas 46.112 alunos responderam nunca terem sido reprovados e nunca terem abandonado a escola durante o ano letivo. Todavia, ao considerarmos a idade, os casos de sucesso tornam-se menos comuns. Ao examinarmos as trajetórias contínuas e regulares, em que nunca houve reprovação e abandono/evasão, com os alunos chegando ao 3º ano do ensino médio em idade razoável (aos 17 anos), retirados os questionários com respostas incongruentes, os casos de sucesso totalizam apenas 34.067 alunos, correspondendo aproximadamente (50%) do banco. Um dado preocupante, na medida em que somente a metade dos alunos matriculados no 3º ano do ensino médio em 2011, cursaram trajetórias contínuas, regulares e aparentemente sem defasagem idade/série, sendo considerados por esta pesquisa casos de sucesso. Desta forma, verificou-se na base de dados 34.067 casos de sucesso e 31.989 casos de não sucesso escolar. O fluxo irregular (não aprovação) ao longo ensino fundamental permanece como um dos maiores obstáculos ao sucesso escolar no ensino médio.

2. A análise de cluster: alunos que chegaram ao 3º ano do ensino médio, na idade correta, sem reprovação ou abandono, dentre aqueles com pior perfil socioeconômico

Ao redistribuirmos os alunos considerando a cor, a escolaridade da Mãe e o acesso a bens de consumo (análise de *cluster*), o número de casos reduziu-se relativamente, devido ao não preenchimento do formulário no que diz respeito às informações testadas. Nesta etapa,

formaram-se seis grupos com perfis antagônicos, cujo grupo 01 foi formado por não brancos, com mães menos escolarizadas e com o pior perfil socioeconômico; e o grupo 05, por exemplo, foi constituído pelo oposto, brancos, com mães mais escolarizadas e com o melhor perfil socioeconômico. Os demais grupos foram constituídos por perfis intermediários, não sendo o foco dessa pesquisa.

Uma vez que o grupo 01 foi formado por indivíduos não brancos (negros e pardos), com mães pouco escolarizadas (ensino fundamental não concluído) e com acesso restrito a bens de consumo (televisão, DVD, geladeira, freezer, máquina de lavar roupas, carro, computador, número de cômodos em casa), este grupo tornou-se alvo desta investigação. Assim, os casos desse grupo foram comparados entre si, no intuito de se investigar os possíveis determinantes do sucesso e não sucesso escolar dentre os indivíduos em situação de desvantagem social. Removidos os casos com respostas aparentemente inconsistentes, o grupo 01 contou com um total de 11.494 casos, os quais, 3.914 (34%) casos de sucesso – alunos que chegaram ao 3º ano do ensino médio aos 17 anos, sem terem sido reprovados e/ou abandonado à escola durante sua trajetória; e 7.580 (66%) casos de não sucesso escolar – alunos matriculados no 3º ano do ensino médio com defasagem de idade. Esses números confirmam uma das hipóteses desta pesquisa de que, no Brasil, o sucesso escolar é extremamente dificultado em razão das desigualdades persistentes na sociedade.

Dentre o grupo 01, observa-se que hábitos de leitura e outros consumos culturais revelam influencia ambígua sobre o sucesso escolar. No caso do hábito de leitura, os casos de sucesso, aparentemente, leem menos. Em relação à leitura de jornal, por exemplo, observa-se, curiosamente, que, dentre aqueles que não obtiveram sucesso escolar, (30,6%) alegaram ler jornal sempre ou quase sempre, ao passo que dentre aqueles que atingiram o sucesso escolar, (21,3%) alegaram ler jornal sempre ou quase sempre. O mesmo se aplica aos outros tipos de leitura, tais como a leitura de revistas de informação geral, em que

(31,4%) daqueles que não obtiveram sucesso escolar alegaram ler sempre ou quase sempre, ao passo que (26,1%) daqueles que obtiveram sucesso escolar alegaram ler sempre ou quase sempre. E também à leitura de revistas em quadrinhos, em que (33,9%) dos casos de não sucesso escolar alegaram ler sempre ou quase sempre, ao passo que (28,5%) dos casos de sucesso alegaram ler sempre ou quase sempre.

No que tange a leitura de revistas científicas ou culturais, (20,1%) dos casos de não sucesso escolar alegaram ler sempre ou quase sempre, ao passo que dentre aqueles que obtiveram sucesso escolar, (14,7%) alegaram ler sempre ou quase sempre. Em relação à leitura de livros, (54,2%) dentre aqueles que não obtiveram sucesso escolar alegaram ler sempre ou quase sempre, ao passo que dentre aqueles que obtiveram sucesso escolar (51,3%) alegaram ler sempre ou quase sempre. Ou seja, no geral, os casos de sucesso alegaram ler menos, ainda que as diferenças para os casos de não sucesso escolar sejam sutis e discretas. Ainda no que tange à leitura, o quesito leitura de sites da internet foi o único onde os casos de sucesso escolar apareceram em porcentagem relativamente maior (57,4%) que os casos de não sucesso (47,4%). Mais do que a leitura em si, pode ser o acesso às novas tecnologias de informação o que faz mais a diferença. Nessa dimensão, os casos de sucesso utilizam mais a internet para leituras, se comparados aos casos de não sucesso escolar.

Em relação ao turno, observa-se que os casos de sucesso escolar estão alocados, principalmente, no turno da manhã (51,6%), noite (24,3%) e tarde (24,1%). Os casos de não sucesso escolar estão inseridos, em maiores proporções, no turno da noite (45,3%), manhã (31,8%) e tarde (22,8%). Isso pode indicar que as famílias, muitas vezes, permitem que os filhos estudem de manhã, possivelmente dedicando-se somente aos estudos em detrimento do trabalho, pelo menos enquanto não forem reprovados. O aluno que é reprovado tende a ir para o turno da noite, em muitos casos, precisando trabalhar durante o dia. Nota-se que apenas (29,9%) dos casos de sucesso trabalham, enquan-

to que (44,5%) dos casos de não sucesso escolar trabalham.

Quanto ao *background* familiar, percebe-se que tanto os casos de sucesso como os casos de não sucesso escolar moram, em média, com quatro ou cinco pessoas e, no geral, com a mãe. Observa-se que (10,9%) dos casos de não sucesso escolar não moram com a mãe, contra (2,9%) de casos de sucesso nessa situação. Em relação ao pai, (71,8%) dos casos de sucesso escolar moram com o pai, enquanto que (63,7%) dos casos de não sucesso moram com o pai. Adolescentes em famílias nucleares têm maior probabilidade de sucesso escolar, embora famílias monoparentais não sejam fadadas ao insucesso de seus filhos. A presença da mãe parece ser mais relevante que a do pai, o que está de acordo com a literatura. Um dado preocupante é que os casos de não sucesso escolar possuem quase o dobro de mães que não sabem ler e escrever (20,5%), em relação aos casos de sucesso (11,3%). Quanto à escolaridade do pai, verifica-se que na maioria dos casos de sucesso e não sucesso escolar o pai apresenta a escolaridade em torno do ensino fundamental incompleto. Todavia, observa-se que, embora a mãe e o pai não sejam escolarizados, ainda assim é possível ter uma trajetória escolar contínua, regular e sem defasagem, chegando com êxito ao 3º ano do ensino médio, corroborando com a hipótese de que o *background* familiar influencia, contudo, não determina implacavelmente o sucesso escolar dos indivíduos.

Aprofundando um pouco mais o perfil dos alunos com relação a quando começaram a estudar, observa-se que (50,1%) dos casos de sucesso escolar começaram a estudar na pré-escola, enquanto que (40,3%) dos casos de não sucesso escolar começaram a estudar na pré-escola. Menezes-Filho (2007), ao examinar o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3ª ano do ensino médio nos testes de proficiência em Matemática, observou que os alunos que fizeram pré-escola apresentaram um desempenho melhor em todas as séries em relação aos que entraram a partir da 1ª série, concluindo que a idade de entrada no sistema de ensino representa um elemento

importante (MENEZES-FILHO, 2007). Nossos resultados estão de acordo, indicando que o ingresso na pré-escola desde a mais tenra idade pode ser um dos principais determinantes do sucesso escolar.

Quanto a gostar de estudar Língua Portuguesa, nota-se que as diferenças entre os casos de sucesso escolar e não sucesso são muito sutis: (75,5%) dos casos de sucesso responderam gostar e (76,5%) dos casos de não sucesso também responderam gostar. No que diz respeito a fazer os deveres de casa dessa disciplina, praticamente não houve diferenças estatisticamente significativas entre os casos de sucesso e não sucesso. Em relação à Matemática, (62,9%) dos casos de sucesso afirmam gostar da matéria e (57,3%) dos casos de não sucesso escolar também afirmam gostar. As diferenças também não se mostram discrepantes quanto a fazer o dever de casa de Matemática. Aparentemente, gostar mais de uma determinada disciplina e fazer os deveres de casa exerceu influencia relativa na obtenção do sucesso escolar.

Os próximos dados referem-se a hábitos familiares de incentivo aos estudos, incentivo a realização dos deveres de casa, a leitura e a frequência às aulas, bem como os hábitos de conversar sobre os acontecimentos da escola. Nesses quesitos, observa-se que as diferenças entre os casos de sucesso escolar e não sucesso são pequenas, relativas e discretas. No caso do incentivo dos pais aos estudos, (98,2%) dos casos de sucesso responderam ser incentivados e (96,1%) dos casos de não sucesso escolar também responderam ser incentivados. No que tange o incentivo a realização dos deveres de casa, (92,9%) dos casos de sucesso alegaram ser incentivados e (89%) dos casos de não sucesso alegaram ser incentivados. Quanto ao incentivo dos pais à leitura, (87,8%) dos casos de sucesso afirmaram ser incentivados e (85,7%) dos casos de não sucesso escolar também afirmaram ser. Em relação ao incentivo em ir às aulas, (98%) dos casos de sucesso disseram ser incentivados e (95,7%) dos casos de não sucesso afirmaram ser incentivados. No que diz respeito a conversar com os pais sobre os acontecimentos da escola, (73,8%) dos casos de sucesso responderam conversar e

(69,4%) dos casos de não sucesso escolar responderam conversar.

Surpreendentemente, os dados parecem indicar que tais hábitos não foram tão decisivos na trajetória educacional desses indivíduos. Outros hábitos familiares merecem investigações complementares. O fato é que, dentre as famílias em contextos sociais desfavoráveis, os mesmos modelos de promoção do sucesso escolar podem funcionar mais ou menos. Isso pode estar relacionado às diferentes combinações culturais, econômicas e sociais, especialmente, como as relações sociais são estabelecidas e cultivadas no seio singular de cada família. Ou seja, a questão não seria somente os incentivos, mas as relações sociais que figuram por trás destes.

Observa-se que o número de alunos matriculados no 3º ano do ensino médio que conseguiu chegar a essa etapa na idade correta, de forma contínua e regular, foi consideravelmente baixo, especialmente, entre os jovens em contextos sociais desfavoráveis. No entanto, embora os jovens que obtiveram sucesso escolar sejam exceções que fogem à regra, visto que a maioria de seus pares não obteve sucesso, eles comprovam que ainda assim é possível ter êxito, apesar de contextos sociais desfavoráveis. Isto quer dizer que nem tudo está perdido para os jovens em contextos sociais desfavoráveis, desde que políticas públicas se voltem a eles, possibilitando cada vez mais seu ingresso, permanência, fluxo e conclusão, no mínimo, durante a educação básica, uma vez que seu ingresso no ensino superior permanece como outro grande problema em aberto.

É importante ressaltar que, o funil que se observa no ensino médio tem início nos anos iniciais do ensino fundamental. No geral, grande parte dos alunos passa por algum percalço logo na 1ª série do ensino fundamental, já abrindo um gargalo no início da educação básica, ou seja, uma seletividade inicial. Diversas pesquisas mostram que uma única reprovação compromete severamente a trajetória escolar de uma criança. Poucos são os alunos reprovados ao longo do ensino fundamental que conseguem chegar, pelo menos, ao final do

ensino médio, ou mesmo prolongar sua trajetória escolar até o ensino superior. Esses alunos tendem ao ensino noturno, baixa proficiência e poucas expectativas de prolongar sua trajetória escolar. O problema é cumulativo, uma vez que reprovação tende a gerar reprovação (TAVARES Jr.; SIMÃO, 2016);

Desde o final dos anos 1980, Ribeiro (1991) já denunciava a “pedagogia da repetência”, isto é, o problema da excessiva taxa de repetência escolar no Brasil, principalmente nas séries iniciais. Segundo suas análises, de todos os problemas de fluxo de alunos no sistema de ensino, a repetência na 1ª série seria o mais grave e preocupante. A repetência tende a provocar novas repetências e criar um gargalo, não contribuindo com a progressão dos estudos. Nas escolas das classes menos favorecidas, por exemplo, haveria uma determinação praticamente política de reprovar sistematicamente todos os alunos.

Conforme destacado por Tavares Jr. e Simão (2016), a reprovação é produzida desde a matrícula do aluno, no processo de “enturmação”, no primeiro dia de aula. Na matrícula, já é possível observar menos esperanças em relação a grupos desfavorecidos; na enturmação, a formação de turmas piores; no primeiro dia de aula, a atenção e as expectativas já são diferenciadas, começando a operar a profecia autor-realizadora e o efeito pigmalião. A reprovação está em cada atividade, em cada exercício, em cada nota, em cada ameaça ou advertência, na própria disposição geográfica das salas. A reprovação é uma produção social: cumpre papéis sociais e políticos. Alicerça historicamente a relação entre professores e alunos, com suas respectivas inserções e posições (contraditórias) de classe.

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscou-se investigar o perfil dos indivíduos em contextos sociais desfavoráveis que atingiram o sucesso escolar. Sucesso escolar foi compreendido como a chegada do aluno ao 3º do ano ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem ter abandonado a escola durante sua trajetória. No âmbito da Sociologia da Educação, a definição de sucesso/fracasso escolar não é unânime. Cabe ao sociólogo instrumentalizar tais categorias para fins analíticos. Assim, optou-se por investigar o sucesso escolar, principalmente, entre os alunos em condições sociais desfavoráveis, isto é, não brancos, com mães menos escolarizadas e com pior nível socioeconômico. A escolha desses indivíduos como sujeitos da pesquisa deu-se em razão das desigualdades sociais perante o ensino, que comprometem fortemente a realização escolar dos indivíduos em condições sociais desfavoráveis, amplamente evidenciadas pela literatura científica.

Apesar de prognósticos teóricos e factuais contrários, constata-se que muitos indivíduos, apesar das condições sociais desfavoráveis, conseguem atingir o sucesso escolar: (34%) dos alunos não brancos, com mães menos escolarizadas e com o pior nível socioeconômico, cursaram trajetórias regulares, sem reprovação e sem abandono, chegando sem distorção idade/série ao 3º ano do ensino médio, comprovando que o *background* familiar influencia, porém, não determina inexoravelmente a realização escolar dos indivíduos. Contudo, visto que as diferenças observadas entre os casos de sucesso escolar e não sucesso foram sutis e discretas, não é possível indicar com exatidão o perfil dos indivíduos em condições sociais desfavoráveis que atingiram o sucesso escolar, merecendo investigações complementares.

Ressalta-se que, ao examinar as trajetórias escolares, considerando as informações contidas no SAEB de 2011, nota-se que a reprovação é um dos pontos mais nevrálgicos no que tange aos determinantes do sucesso escolar. A reprovação, que tem início lá no ensino

fundamental, compromete as possibilidades e sonhos de ingressar no ensino médio, no ensino superior, ter um bom emprego, se bem posicionar socialmente, ou seja, a própria trajetória social, que pode se tornar severamente comprometida desde os primeiros anos de escolaridade. Do ponto de vista coletivo, a reprovação é, em grande medida, responsável pelo funil que se verifica ao longo da educação básica: muitos ingressam, mas poucos conseguem concluir de forma adequada, no tempo e idade corretos. Do ponto de vista individual, a reprovação é, no mínimo, desmotivante, não garante o aprendizado, podendo comprometer as expectativas de longevidade escolar. Assim, os problemas no sistema de ensino precisam ser resolvidos desde a pré-escola. Antes de chegar ao ensino médio, às trajetórias escolares atravessam um tortuoso percurso anterior, no qual se realizam muitas das desigualdades perante o ensino. Os alunos que passam por alguma retenção nas etapas anteriores apresentam chances bem menores de concluir o ensino médio. O fluxo irregular (não aprovação) no ensino fundamental permanece como o maior obstáculo ao sucesso escolar até o ensino médio.

Deste modo, o que podemos apreender sobre grande parte dos indivíduos em contextos sociais desfavoráveis que obtiveram sucesso escolar é que a maioria estava inserida em famílias nucleares, cuja mãe sabia pelo menos ler e escrever e o pai possuía ensino fundamental incompleto; foram indivíduos que começaram a estudar na pré-escola; estudaram principalmente pela manhã; não trabalhavam; e possuíam acesso à internet. Porém, também se observou que muitos indivíduos em contextos sociais desfavoráveis com outras características obtiveram sucesso escolar e muitos indivíduos com características semelhantes não obtiveram sucesso, ou seja, identifica-se uma sutileza por trás do perfil desses indivíduos, que precisa ser investigada em profundidade. Essas sutilezas podem estar vinculadas, por exemplo, ao ambiente singular de socialização, no qual as famílias e as redes de relacionamento, considerando o modo como as relações sociais se

processam, influenciam na constituição de certas disposições cognitivas que podem favorecer mais ou menos o sucesso escolar. Assim, conhecer melhor o perfil desses jovens pode ajudar às escolas e as políticas educacionais a melhor se adaptarem a esses alunos, principalmente, amortecendo os efeitos da origem social desfavorável sobre seu destino escolar.

Referências bibliográficas

- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 413-440, mai./ago. 2008.
- BARBOSA, M. L. O. *Desigualdade e Desempenho: Uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009.
- BOUDON, R. *A desigualdade de oportunidades*. Brasília: Editora UnB, 1981.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La Reproduction – Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Editora Minuit, 1970.
- BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n. 108, p. 91-137, 1994.
- CASTRO, G., V.; TAVARES Jr., F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. *Educação e Realidade*, v. 41, p. 239-258, 2016.
- COUSIN, O. L’effet établissement: construction d’une problématique. *Revue Française de Sociologie*, n. 34, p. 395- 419, 1993.
- GOLDTHORPE, J. H. Class Analysis and the Reorientation of Class theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, v. 61, s.1, p. 311-335, jan. 2010.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Org.). *Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro, Topbooks, 2003, pg. 105-138.
- HIRSCH, F. *Limites Sociais do Crescimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

JENCKS, C. et al. *Inequality*. A reassessment of the effects of family and schooling in America. New York: Harper and Row, 1972.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MENEZES-FILHO, N. *Os Determinantes do Desempenho Escolar no Brasil*. São Paulo, Instituto Futuro Brasil/ IBMEC São Paulo/ FEA USP, 2007.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 07, jan./fev./mar./abr., 1998.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do Final dos Anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, p. 49-58, abr/jun. 1990.

REYNOLDS, D. et al. Educational Effectiveness Research (EER): A state of the Art Review. Paper presented at *24th International ICSEI Conference*, Limassol, Cyprus, January 4-7, 2011.

REYNOLDS, D. School Effectiveness: Retrospect and Prospect. *Scottish Educational Review*, n. 29, v. 2, p. 97-113, 1997.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 12, p. 07-21, ago., 1991.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London, Ed. Office for Standards in Education, 1995.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. *Caderno de Saúde Pública*, v. 18, supl. p. S67-S76, 2002.

SOARES, J. F. et al. *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas*. Belo Horizonte: Fundação Ford, 2002.

TAVARES JÚNIOR., F. *Limites Sociais da Educação no Brasil: estratificação, mobilidade social e ensino superior*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 273 f.

TAVARES JÚNIOR., F.; FERES, F. L. C.; FREGUGLIA, R. S. A Produção da Exclusão Educacional no Brasil. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 51-81, fev. 2014.

TAVARES JÚNIOR., F.; SIMÃO, T. C. O Plano Nacional de Educação e o rendimento educacional. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1 jan/jun 2016.

NOTAS

¹ Este trabalho é derivado da dissertação intitulada “*Determinantes do sucesso educacional: uma análise do perfil dos indivíduos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar*”, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Ciência Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora e defendida pela autora em Março/2014. A referida dissertação contou com o apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) que conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP).

² Conforme previsto no Regulamento do OBEDUC/CAPES, durante a pós-graduação, além das atividades compulsórias, a autora realizou estágio em docência.

³ A autora declara ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. A mesma se responsabiliza por todas as informações/opiniões aqui expressas.

Capítulo 2

O pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade educativa: sobre direito, educação e o INEP ¹

Brahwlio Soares de Moura Ribeiro Mendes

Introdução

Este artigo tem como propósito, tratar da relação entre direito e educação, mais especificamente, inaugurar a seção dedicada à educação na Constituição Federal de 1988 e sua relação com a prática educativa. Além disso, será abordado o papel jurídico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) na avaliação da qualidade da prática educativa em relação às finalidades educacionais postas na legislação.

O percurso aqui traçado problematizará a relação entre o direito e a prática educativa escolar. O início deste caminho se dará com o esboço de uma compreensão do direito e da escola na contemporaneidade, o qual embasará a proposta de efetivação do pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade educativa explícita no art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). No meio do trajeto estará o preenchimento do significado desta expressão que poderia soar demasiadamente vaga: o pleno desenvolvimento da pessoa. Chega-se em seguida à tarefa legal do INEP, fornecendo dados que contribuam na construção de um ensino de qualidade e sua relação com as competências sócio emocionais e o referido art. 205. Por fim, será comentado

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, a quem o autor expressamente agradece.

o caráter utópico do pleno desenvolvimento da pessoa, com breves menções sobre seus possíveis impactos na cidadania e no trabalho.

Assim, este texto vale-se de fontes jurídicas, acadêmicas, jornalísticas e cartas abertas de entidades ligadas à educação para avaliar e discutir as formas de avaliação da educação no Brasil, buscando compreender a possibilidade do pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade educativa juridicamente posta e o papel do INEP neste processo.

O direito para educadores

Com razão, os profissionais da educação podem perguntar sobre o que o direito tem a ver com eles. Em primeiro lugar é bom dizer que não há consenso entre os juristas sobre o que seja o direito. Em seu manual de introdução ao estudo do direito, Dimitri Dimoulis aponta dezoito definições do direito dadas nos últimos vinte e quatro séculos por vários autores (DIMOULIS, 2013, p.21-35). Muitas dessas definições seguem disputando a correta significação do fenômeno jurídico. Debate-se se o direito é o que os funcionários do Estado dizem que ele é; se as normas do governo nazista podem ser consideradas direito; se o direito é ou não algo além das punições ou prêmios vinculados a determinadas ações pelo poder dominante; se o Estado define o direito ou se o direito define o Estado, ou ainda se seriam ambos uma coisa só; se o direito internacional poderia mesmo ser considerado direito. São essas apenas algumas das controvérsias presente na compreensão do fenômeno jurídico.

Com tantas problematizações possíveis, daria para afirmar que “há um estranho contraste entre este debate teórico infundável e a aptidão com que a maior parte dos homens cita, com facilidade e confiança, exemplos de direito, se tal lhes for pedido” (HART, 1994, p.6). Para os professores, porém, isso pode não soar tão estranho, sendo nítido que saber exemplificar algo matemático ou histórico não atinge

as dificuldades próprias de querer saber o que é a matemática ou a história. De todo modo, pode ser que não se debata se o estudo dos ácidos faça ou não parte da Química, mas no direito há um relevante debate sobre se ordenações jurídicas injustas ou ineficazes podem ser chamadas de direito (HART, 1994, p.5).

O artigo 205 da Constituição da Federal do Brasil estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

A eficácia das finalidades educativas postas no referido artigo dependem, em primeiro lugar, de que se atribua algum significado ao pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Em segundo lugar, atribuídos sentidos às três finalidades, caberia saber como garanti-las: seria punindo os professores que não trabalhassem nesse sentido, imaginando que seu dever seja apenas ensinar matemática, caso seja professor de matemática, português caso seja professor de português, etc.? Seria um juiz de direito que avaliaria se o professor está atento a tais finalidades? Antes de enfrentar tais questões vale a pena explorar um pouco mais o direito.

Boa parte dos manuais jurídicos assume uma postura apologética alicerçada sobre a noção contemporânea de Estado Democrático de Direito. No entanto, Dimoulis (1994, p.38-42) propõe que as definições de direito podem ser de três tipos: apologética, crítica ou neutra. A primeira tenderia a definir o direito como algo necessariamente bom; a segunda como algo necessariamente ruim; e, a terceira, buscaria defini-lo sem tais juízos de valor. Com isso, o direito é apresentado como garantidor da paz social e promotor da igualdade e da liberdade, representando a vontade do povo transformada em lei pelos políticos democraticamente eleitos em um sistema de freios e contrapesos dos

Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, que, juntos com o Ministério Público, garantiriam um governo das leis e não dos homens, no qual todos estariam igualmente sujeitos ao império da lei e sob a proteção dos direitos fundamentais postos na Constituição da República.

Não basta, portanto, ler a Constituição e as leis para entender o direito e muito menos sua relação com as escolas e os profissionais da educação. Nem o direito, nem as escolas, existem isoladamente, estando internamente permeados e construídos pelas complexidades políticas de nosso tempo. Nesse cenário, o que chamamos hoje de Mercado, tem grande relevância. Hoje, a naturalização do Mercado pode colocar-se como entrave ao pleno desenvolvimento das pessoas, sua preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho livre. É o Mercado que se apresenta hoje como inexorável determinante da condição econômica de professores e alunos, exigindo que, tanto o direito, como as escolas, se adequem a seus parâmetros. Instaura-se, portanto, um determinante privado sobre as questões públicas que substitui a consciência da possibilidade de construção social pela decisão compartilhada dos cidadãos pelo jogo competitivo do mercado, em um modelo que estabelece que a relação entre o direito e a escola não se dá apenas entre ambos, mas sim numa teia de fios que não pode ignorar a economia como força articuladora da violência jurídica e das pretensões escolares.

Nesse cenário as perguntas feitas no início deste tópico ganham outros contornos, despertando uma maior desconfiança quanto às significações atribuíveis ao pleno desenvolvimento da pessoa posto na Constituição. Até hoje não existe hipótese legal de punição para professores que não realizem as finalidades constitucionalmente postas para a educação. O artigo 205, que inaugura a seção sobre Educação na Constituição brasileira, deve repercutir em toda legislação infraconstitucional, bem como na atuação do INEP. Considerando-se a hierarquia entre as normas jurídicas, todas as prescrições legais referentes à educação devem se atentar para as finalidades postas neste

artigo, sob pena de serem consideradas inválidas por inconstitucionalidade. Porém, não basta que confiemos à instância suprema do Judiciário o julgamento das normas jurídicas e políticas públicas referentes à educação, sendo necessário que os próprios estudantes e educadores reivindicuem e realizem uma educação promotora do pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho livre.

Com todas as dificuldades enfrentadas no chão escolar, a realização do artigo 205 pode soar utópica, mas fora dessa utopia o que resta é uma educação conformada e fatalista, restrita à possibilidade de contribuir para alguma ascensão financeira dos educandos. No próximo tópico penetraremos na complexa atribuição de sentido ao pleno desenvolvimento da pessoa esperado da educação.

O sentido do pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade educativa

O pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade educativa nos leva à consideração de que ser pessoa é algo que se aprende. Trata-se de um aprendizado que não se confunde com a memorização, estando vinculado ao desenvolvimento de habilidades e competências constituintes de uma forma de ser no mundo. É um aprendizado valorativo que, com raízes na prática teatral, se refere à uma forma de existir que se põe aberta ao outro. Nesse sentido a Constituição da República se põe contra qualquer pretensão de que a educação escolar seja neutra e tecnicista. O valor posto constitucionalmente como norte educativo envolve a consideração do outro como legítimo outro, ou seja, do outro como tão valioso quanto o eu. Nessa noção de pessoa se inscreve tanto a igualdade como a liberdade: igual importância de um somado à liberdade das diferentes formações de quem se é. Como se pode notar, não se trata de um valor dogmatizante ou doutrinador, mas sim de um conceito aberto que se propõe como condição de pos-

sibilidade da abertura para as diferenças em um tornar-se quem se é que não se fecha apenas em si mesmo ou em algum grupo específico.

Na inexistência de um ser isolado de seu entorno, a reflexão sobre a realidade é perfeitamente intrincada à reflexão sobre si. A questão é a investigação. O pleno desenvolvimento da pessoa é, ao mesmo tempo, trabalho interrogativo individual e coletivo, do qual todos participam. Como foi dito, no chão da escola todas essas questões precisam lidar com profundas complexidades relacionais. As tarefas de lecionar ou estar presente em aula colocam os seres humanos em interações, nas quais muitas vezes não se sabe o que fazer. Iosif (2007) mostra isso na fala de um professor:

“Como que eu faço? [Longa pausa...] Olha, no dia que eu descobrir essa receita eu vou escrever um livro só sobre isso. Como fazer meus alunos aprender, não é fácil não. Às vezes a gente chega na sala de aula cheio de esperança, naquele ânimo total, planeja uma aula sensacional, traz algo diferente e tudo e aí quando você chega na sala de aula doido para passar aquele conteúdo, naquela ansiedade total aí a gente vê que às vezes o aluno não está nem aí, o pessoal tá com fome porque não teve lanche, porque não almoçou em casa, é uma série de dificuldades, o aluno não consegue compreender nada. Eu vou fazer um jogo, um cálculo e os alunos não conseguem compreender nada porque não sabem nem a tabuada, então é muito difícil.”

Ou seja: as questões econômicas, refletidas até mesmo na alimentação, não se ausentam da escola, o que torna ainda mais necessário o desenvolvimento da consideração do outro como legítimo outro. Essa capacitação não é simples assimilação de conteúdo, é um treino de abertura para as realidades alheias que se constrói. Assim como para qualquer tipo de treino, não há respostas fixas. Se no fisiculturismo são utilizados inúmeros os métodos de construção corporal, por que na nossa construção como pessoa haveria um método único? Por isso, a significação do pleno desenvolvimento da pessoa não pode ser paralisada com uma resposta definitiva e, mas sim, dinâmica,

com um conceito interrogativo que promova as aberturas necessárias à compreensão de nossas relações. A capacitação ao pleno desenvolvimento da pessoa precisa conservar viva a curiosidade e a inventividade. Além disso, a capacitação sobre como ensinar não pode se sobrepor à capacitação sobre como sentir/compreender o outro. Ignorar a existência do aluno sob o pretexto de fazê-lo aprender é desrespeitar frontalmente a Constituição Federal, rompendo com a primeira finalidade posta à educação. O aprendizado se faz a partir das relações de consideração/desconsideração do entorno e de si. A sala de aula é um ambiente onde isso acontece, de modo que o clima escolar não se encerra no rigor da disciplina, convidando-nos a sentir o lugar ocupado pela disciplina na construção de seus partícipes. Quantas quebras de expectativas o professor suportará até perder sua crença na possibilidade de aprendizado? Quantas aulas os alunos suportarão antes de desacreditarem na relevância do aprendizado?

Enfrentando problemas lógicos, Priest (2014) apresentou os *glúons* como elementos responsáveis pela união das partes de um todo. Em seus estudos biológicos, Maturana (2001, p.47) escolhe a palavra “amor” para designar uma abertura à relação com o outro como legítimo outro. O que o biólogo visa designar é o estado do sistema vivente que promove a construção de uma unidade de cooperação consentida entre indivíduos diversos. Em uma analogia imprópria, mas não totalmente sem valor, o amor de Maturana pode ser compreendido como os *glúons* que unem emocionalmente os seres humanos. Não se trata de acatar o pensamento de Maturana como dogma, mas de caminhar com ele, interagindo em nossa tarefa de compreender o pleno desenvolvimento da pessoa como meta educativa.

A leitura da vida humana apresentada por Maturana vê o amor como elemento fundante de nossa existência social. Embasado em comparações com o comportamento de outras espécies e em dados arqueológicos, o autor crê na existência de indícios plausíveis de que o amor ocupa um lugar especial no desenvolvimento de nossa espé-

cie. Diante da deriva natural em que nos encontramos como espécie e indivíduos, “que tipo de história precisa ter ocorrido para que nesta linhagem particular tenha se produzido, no presente, um cérebro tão grande e com as características que têm os seres humanos modernos?” (MATURANA, 2001, p.91). O amor seria um elemento distintivo na história dos hominídeos. Como seus sucessores, nós teríamos conservado a biologia do compartilhar. “Nesta história, surge a linguagem, e ela surge como consequência do compartilhar no toque sensual, na colaboração, na criação, na vida em grupos pequenos. Vou dizer uma coisa terrível: nós humanos somos filhos do incesto... grupos pequenos de reprodução interna” (MATURANA, 2001, p.95).

A partir de um estudo cronológico das publicações de Freud, Catherine Millot (1987) apresenta como se desfizeram as esperanças de que a psicanálise pudesse fornecer à educação algum método capaz de superar os traumas provenientes da interdição do incesto. Para Freud esta interdição fundaria a civilização. Maturana, por sua vez, não põe aí a data chave para a compreensão de nossa espécie, como biólogo ele valoriza um momento precedente à tal interdição. De todo modo, Millot apresenta duas contribuições relevantes da psicanálise para a educação. Uma seria a própria possibilidade de realização da prática psicanalítica, tanto nos educandos, para suspender os recalques, quanto no educador, “a fim de que saiba não abusar de seu papel e desprender-se do narcisismo, para que evite o empecilho que consistiria em situar a criança [aluno] como seu Eu-ideal” (MILLOT, 1987, p.157). A segunda contribuição seria um estímulo ao “amor à verdade que implica a coragem de aprender a realidade, tanto psíquica quanto externa, no que ela pode ter de lesiva ao narcisismo, particularmente no que concerne à renúncia a toda fantasia de domínio que o reconhecimento da existência do Inconsciente impõe” (MILLOT, 1987, p.157).

Esta segunda contribuição já não nos é totalmente estranha. Todos os aspectos do pleno desenvolvimento da pessoa que foram costurados até aqui envolvem a coragem de abandonar um equívoco,

segundo o qual nossas próprias convicções devessem prevalecer diante de todo emaranhado da existência, como se pudéssemos propriamente dominá-la. Por fim, Maturana parece não contrariar os efeitos da proibição do incesto, apenas chama atenção à originalidade desta força que nos impele a levar o outro em consideração, colocando tal situação como marco primeiro de nossa existência. Para ele o amor

...faz referência à emoção fundamental que constitui o social. [...] o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social. As relações de trabalho não são sociais. As relações de autoridade não são relações sociais, [...] são uma maquinaria de um tipo no qual cada pessoa deve fazer algo, mas não é um sistema social. (MATURANA, 2001, p.47)

Portanto, na terminologia de Maturana, o amor representa o estado emocional de reconhecimento do outro como legítimo outro. Por outro lado, como ele mesmo considera, esse desejo de reconhecer o outro e de ser reconhecido não impera isolado na existência. Há inúmeras relações nas quais o outro é negado, assim como habitualmente negamos a nós mesmos. De todo modo, o reconhecimento do outro como legítimo outro nos acompanha como potência biológica indispensável ao surgimento e sobrevivência de nossa espécie.

O amor em Maturana é um conceito que designa um estado emocional. Seria este estado emocional constituído por apenas uma emoção, o amor? Temos uma emoção de cada vez ou nosso estado emocional é um composto de pluralidades irreduzíveis às rígidas definições vocabulares? Estamos dispostos a nos investigar rumo ao particular desenvolvimento de quem somos com abertura aos demais? É disso que parece depender o pleno desenvolvimento da pessoa, e não de respostas acabadas que possam ser tomadas de alguma obra específica.

O pleno desenvolvimento da pessoa possui conteúdos, mas não uma definição do tipo A é B, a não ser, me parece, que B seja uma interrogativa, não uma afirmação. Para os juristas pode parecer estranho esta proposta hermenêutica ao artigo 205 (BRASIL, 1988). Como a interpretação jurídica poderia aceitar uma definição interrogativa de um conteúdo legal? Possivelmente isso abalaria a segurança jurídica, ou seja, afetaria a previsibilidade e uniformidade que se espera do sistema judicial. Aqui essa preocupação não se justifica. A burocracia se impõe, mas o pleno desenvolvimento da pessoa precisa ser autonomamente produzido, ainda que, evidentemente, deva ser favorecido pelo meio. Por isso, nesse caso não há prejuízo à segurança jurídica, pois esta proposta não consiste em um convite à judicialização da educação. Não é considerada adequada a via impositiva do direito estatal para obrigar os professores a agirem de um modo que podem não ser capazes. Outra coisa diferente é a promoção de políticas públicas hábeis a promover o art. 205 da Constituição Federal, não pela imposição, mas pela compreensão de sua necessidade. Como vimos, é também importante que as instituições ligadas à educação, como o INEP, deem maior atenção às finalidades constitucionalmente postas à educação. Essas mudanças, entretanto, parecem depender sempre dos sentidos de justiça de pessoas concretas, as quais como servidores públicos também podem trabalhar por uma educação atenta a tais finalidades. O presente trabalho trouxe um conteúdo mínimo ao pleno desenvolvimento da pessoa, pretendendo contribuir à sua força normativa. Esse conteúdo não precisa se preocupar com a segurança jurídica da mesma maneira que as normas sobre contratos comerciais, pois aqui se trata de educação, não de comércio.

A igualdade e a liberdade expressas na consideração do outro como legítimo outro foi apresentada como sentido valorativo do pleno desenvolvimento da pessoa. Sua realização necessariamente envolve um estado emotivo amoroso, isto é, aberto à alteridade. Entretanto, não se para por aí, pois a aceitação do outro não deve recair sobre

os seres como um dogma, mas como resultados cotidianos de seus próprios processos de descobrimento. A igualdade, a liberdade, o reconhecimento do outro e o amor não são um ponto de chegada pré-concebido deste processo de descoberta de si, estão pelo caminho – axiológico, psicológico, biológico, etc. – por meio do qual esse processo pode acontecer individual e coletivamente, como projeto educativo em aberto, emanado de sentidos de justiça não egocêntricos e de uma correta interpretação da Constituição Federal.

O pleno desenvolvimento da pessoa não pode ser simploriamente compreendido, mas isso não quer dizer que não possa ser praticado, muitas vezes é praticado belamente a despeito de qualquer compreensão intelectualizada. Colocá-lo em palavras, a fim de lhe dar concreitude suficiente para nutrir sua força normativa é uma tarefa que deve arcar com o ônus de não anular as pluralidades e, ao mesmo tempo, promover a unidade. Tal tarefa não tem receita padrão. Assim, o pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade da educação deve ser compreendido como indagação, o que já implica, necessariamente, a relevância da curiosidade e da inventividade, sem as quais não lidamos bem com indagações. Se fosse, portanto, necessária a tarefa de colocar em uma frase o sentido do pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade da educação, ela seria uma indagação corpórea e prática: como/por que/para quê/onde/quando/quantos/quais/o que (SOLOMON, 2006, p.64) é me conectar comigo, com os outros, com o mundo?

A mensuração do pleno desenvolvimento da pessoa e o INEP

A Lei 9.448 de 1997 instituiu o INEP como autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 1997). O artigo 1º deste ato normativo elenca as finalidades do Instituto que devem ser reconduzidas à Constituição Federal para serem satisfatoriamente regulamentadas pelos atos administrativos que darão maior concreitude às suas

finalidades.

Diante da hierarquização do ordenamento jurídico, a Constituição Federal auxilia na delimitação do sentido normativo da legislação, de modo que, considerando o exposto nos tópicos anteriores, é correto notar o seguinte a respeito das finalidades legais do INEP. A primeira delas incumbe ao Instituto “organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais” (art. 1º, I). Como poderá o INEP saber quais informações e estatísticas educacionais ele deve organizar? A resposta a essa pergunta precisa considerar a relação hierárquica das normas jurídicas. Para cumprir a legislação que o institui, o INEP precisa interpretar a lei, processo que não pode ocorrer sem a devida atenção à Constituição Federal. Portanto, se o artigo 205 da Constituição Federal prevê as finalidades da educação, ao menos os dados referentes ao seu atingimento, deveriam ser claramente organizados.

A mesma atenção constitucional se mostra necessária na compreensão de outras finalidades do Instituto, como: “planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país” (Art. 1º, II). O que estes projetos de avaliação devem considerar como desempenho esperado das atividades de ensino? Tal avaliação não pode desprezar as finalidades constitucionalmente postas à educação. Não há como supor que o êxito no aprendizado do português e da matemática implique em uma formação satisfatória ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho. Focando-se no pleno desenvolvimento da pessoa, já se pode afirmar a necessidade da presença de avaliações de competências sócio emocionais, uma vez que o reconhecimento do outro como legítimo outro é algo que não pode prescindir das emoções, é algo que para ser realmente aprendido, e não cumprido por obrigação, precisa compor as vivências de aprendizado dos alunos e professores.

Também nos incisos III, IV, V, VI, VII e IX, do referido artigo 1º, é imprescindível a recondução à Constituição Federal, de modo a compatibilizá-los com suas finalidades atinentes à educação. Essa interpretação constitucional das atribuições do Instituto resultaria em uma maior atenção às competências sócio emocionais em geral, sem as quais não é possível ter um panorama adequado do atingimento dos objetivos expressos no artigo 205 da Constituição Federal. O próprio INEP defende em obra intitulada *Indicadores de Qualidade na Educação* que a qualidade educacional é algo que não pode ignorar questões como amizade, respeito, solidariedade, alegria, conhecimento dos próprios direitos e deveres, incluindo sua participação na construção de ambos, atenção às problemáticas do próprio entorno, etc.²

Tomando-se como alvo a educação básica, o percurso das normas jurídicas que leva aos fundamentos legais das avaliações do INEP é o seguinte: o artigo 7º da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 do Ministério da Educação dá competência ao INEP para, em portaria própria, regular o planejamento das avaliações (BRASIL, 2013 a,b). Por sua vez, o artigo 2º desta portaria própria do INEP, remete-se as avaliações às Matrizes de Referências do Sistema de Avaliação da Educação Básica, as quais ficam disponíveis aos interessados no site do INEP.

Chega-se, portanto, à necessidade de profunda atenção às competências emocionais nas Matrizes de Referências do Sistema de Avaliação. Nota-se, entretanto, que a despeito do esmero amplamente reconhecido do INEP, “na elaboração das matrizes foi feita uma opção teórica de natureza cognitivista, que prioriza a avaliação na perspectiva das competências e habilidades [sócio emocionais] implícitas nos descritores” (OLIVEIRA, 2014, p.60). É relevante que a este cognitivismo seja somada maior atenção aos fatores emocionais, denominados por alguns de “não-cognitivos”, embora este não seja o melhor termo em razão das emoções não serem desvinculadas da cognição.

2 AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; MEC/INEP. *Indicadores de qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

Tem-se, portanto, uma crítica construtiva ao INEP, apontando o reconhecimento da necessidade jurídica, constitucionalmente embasada, de um fortalecimento do Instituto que o possibilite ampliar sua atuação rumo às competências sócio afetivas, cuja relevância merece maior destaque nas avaliações da qualidade educativa.

O ano de 2014 contou com vários episódios relevantes ligados às competências sócio emocionais: no final de março, foi realizado *O Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do Século 21, sob a organização conjunta do* Ministério da Educação (MEC), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Instituto Ayrton Senna (IAS); e, em julho, em parceria com o IAS, a CAPES lançou edital para financiamento de projetos de pesquisa-ação no âmbito do Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Sócio emocionais, sob responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES)³.

A despeito dos inúmeros dissensos em relação a essa definição, a Constituição Federal põe expressamente em seu artigo 205 três finalidades ao processo educativo, as quais não devem ser ignoradas. Ainda que não seja possível, nem desejável, o estabelecimento de qualquer padrão único de competências sócio emocionais necessárias e suficientes ao pleno desenvolvimento da pessoa, já é sabido que este não se dá a despeito das competências sócio emocionais. E, foi diante deste efervescente debate sobre as competências sócio emocionais que diversas entidades se posicionaram contrariamente à possibilidade de que o INEP institua avaliações de larga escala sobre as referidas competências. Foram publicados documentos de repúdio sobre esta possibilidade por várias organizações: a Associação Nacional de Pós-

3 BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Edital nº 044/2014*. Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais. Diário Oficial da união, Brasília, DF, 14, jul. 2014.

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁴, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2014 – tendo como signatárias as entidades CONTEE, CONTAG, UBES, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, FINEDUCA, CONFETAM, Fóruns de EJA do Brasil, CNTE, ANPED, CUT, CTB, UNE, ANFOPE/FNE, ABGLT, CEDES⁵, além da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)⁶.

Para entender a razão destas rejeições é necessário comentar brevemente o modelo teórico que vem embasando as propostas do Instituto Ayrton Senna e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Trata-se da proposta denominada *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA), que se vale do constructo denominado de *big five*, o qual “pressupõe a possibilidade de uma personalidade replicável em diversos países e diferentes culturas, apresentando cinco variáveis universais: extroversão, agradabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência” (SMOLKA *et al.*, 2015). A partir daí surge a rejeição das entidades acima, as quais alertam para a possibilidade de uma hierarquização das personalidades com consequente estigmatização e imposição de avaliações que, ao invés de buscar transformar a realidade para possibilitar desenvolvimentos pessoais, esperam “que os alunos desenvolvam as competências e habilidades que os tornem bem sucedidos independentemente das suas condições concretas de vida” (SMOLKA *et al.*, 2015). Deste modo as autoras do artigo citado também se posicionam contrariamente ao SENNA:

Face, portanto, às controvérsias relacionadas aos fundamentos epistemológicos do construto Big five e aos questiona-

4 ANPED. *Carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de Secretarias e órgão do Ministério da Educação sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e Jovens*. Rio de Janeiro, 06 de novembro de 2014.

5 CONAE. *Moção nº 11 – Moção contra a avaliação em larga escala de competências Socioemocionais de crianças e jovens*. Brasília, 21 de novembro de 2014.

6 ABRAPEE. *Carta aberta à comunidade educacional como um todo e aos representantes de órgãos legislativos, e também aos órgãos executivos do Ministério da Educação sobre a avaliação em larga escala de crianças e jovens quanto à habilidades não cognitivas e socioemocionais*. São Paulo, 11 de fevereiro de 2015.

mentos levantados sobre a pertinência de se utilizar a análise fatorial como base para o estudo da personalidade; face à dificuldade de operar com as relações entre os aspectos sociais e individuais da personalidade humana e à existência de inúmeras teorias que argumentam em favor de uma complexidade irreduzível a uns poucos traços; diante, ainda, das polêmicas conceituais e metodológicas implicadas na separação das dimensões cognitiva e emocional e dos problemas na modelização de suas mútuas influências e inter-relações; posicionamo-nos contra a adoção e implementação de tal proposta como política pública. (SMOLKA et al., 2015)

Diante do cenário social das “democracias S.A.”, comentado anteriormente, não é descabido considerar que a proposta do Instituto Ayrton Senna e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico pretenda apenas valorizar a comodidade humana. Ou seja, é necessário cuidado para que, sob pretexto de desenvolvimento das potencialidades humanas, não se reforce apenas um modelo de homem mais hábil a servir aos interesses do Mercado. De todo modo, o que está em jogo aí é o problema de mensuração das competências sócio emocionais, a qual vinha sendo defendida e apontada como constitucionalmente necessária às avaliações do INEP neste trabalho.

Uma leitura atenta do significado que foi atribuído aqui ao pleno desenvolvimento da pessoa pode constatar que existe uma preocupação permanente em que tal finalidade constitucionalmente posta à educação não seja capturada por dogmatizações – mercadológica, estatal e qualquer outra que conduza à naturalização das contingências históricas das quais somos partícipes. Porém isso instaura uma dificuldade prática relacionada à mensuração, da qual pretendi me esquivar na dissertação. Se o INEP deve fornecer dados sobre a qualidade da educação e se esses dados não devem se restringir apenas às habilidades em português e matemática, sob pena de subdimensionar a relevância do pleno desenvolvimento da pessoa, da preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho livre, então como proceder? Essa continua sendo uma dificuldade que extrapola as possibilidades

deste trabalho, mas ele indica, ao menos, como não proceder.

De todo modo, o que o INEP não deve fazer é contribuir negativamente ao pleno desenvolvimento da pessoa, não permitindo que suas atribuições de colaboração com a qualidade educacional sejam usadas para estigmatizações de personalidades avessas ao conhecimento de si e à abertura aos outros, já tão debilitados no cenário das “democracias S.A.”. Porém, que isso também não o impeça de buscar caminhos hábeis a considerar a importância de um aprendizado que leve em conta a promoção de um desenvolvimento pessoal favorável à construção de uma realidade capaz de superar a desconsideração de si e do outro que aparenta estruturar a competitividade política e econômica, tão desigual em nossa sociedade.

A utopia da realização do pleno desenvolvimento da pessoa

Tomando como exemplo a cidade de Juiz de Fora em Minas Gerais, pode soar utópico esperar que a educação se atente ao pleno desenvolvimento da pessoa, tendo em vista os tímidos resultados atingidos dentro da própria matriz cognitivista de avaliação da qualidade do ensino. Observando os resultados disponibilizados no site do INEP, tem-se que dentre as 51 escolas de Juiz de Fora que fizeram a Prova Brasil de 2013 referente ao nono ano do ensino fundamental, 37 possuem ao menos 10% de alunos que sequer atingiram o nível 1 da proficiência em português (reconhecer expressões características da linguagem científica, jornalística, etc., e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião; inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens). A diferenciação entre fato e opinião compõe o nível 6 (identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas; identificar argumento em reportagens e crônicas; reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmen-

tos de romances; reconhecer a relação de causa e consequência em contos; reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema; reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis; reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances; diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens; inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas). Em Juiz de Fora apenas oito escolas tiveram mais de 10% de alunos atingindo esse nível (MENDES, 2015, p.82). Essa situação, porém, só mostra a urgência de que a educação não vise apenas tímidas transformações, devendo sim trazer ao presente a necessidade de construção das condições de possibilidade promotoras do pleno desenvolvimento das pessoas.

A educação não pensa a si própria. A educação não pensa. Nós pensamos. É também nossa inércia e incapacidade de convivência e comunicação que tem permitido a perpetuação de modelos nos quais muitas vezes já nem acreditamos. É urgente que seja pautada a falta de curiosidade pela investigação de si e do mundo que nos envolve. Qual o papel da educação formal nesse cenário? Não se trata de responder com algum modelo ideal, o papel da escola será aquele que os estudantes e educadores souberem lhe dar. Espera-se que seja um papel que prime pelo pleno desenvolvimento das pessoas, sua preparação para cidadania e qualificação para o trabalho. Assim prevê a Constituição, convidando-nos a uma aventura conjunta de investigação cooperativa que pode inclusive vir a superar essa mesma Constituição, cujo artigo 205 tem inspirado o presente trabalho.

O pleno desenvolvimento da pessoa é uma finalidade utópica, pois pretende a realização de algo que vai além do universo das possibilidades mais evidentemente imagináveis. Nesse sentido, a utopia de hoje pode ser uma realidade amanhã, uma vez que não se trata de algo essencialmente impossível, mas sim de uma possibilidade impro-

vável aos olhares de horizontes mais estreitos. Para alguns, entretanto, a mera assunção do caráter utopicamente realizável do pleno desenvolvimento da pessoa pode soar como falsa promessa de um paraíso na Terra, condutora ao oposto do que promete. Tal proposta poderia acabar apropriada como meio de negação dos outros e sustentação de servidões irrefletidas. Penso que essa preocupação é correta. É preciso ter coragem, mas ao mesmo tempo prudência. Propostas utópicas podem acabar nos levando à destruição da democracia, à supressão de direitos e a todo tipo de violências (DOUGLAS, SARAT e UMPHREY, 2014, p.7). Ocorre, entretanto, que a democracia, os direitos e o controle da violência que tem sido possível, ou seja, não utópicos dentro da realidade atual, não nos deixam em posição muito confortável. As realidades políticas, jurídicas e econômicas não têm sido capazes de oferecer soluções a sérios problemas do presente. Apontarei adiante apenas algumas conexões relevantes entre o pleno desenvolvimento da pessoa, a política e a economia.

A utopia da realização do art. 205 da Constituição Federal certamente não deixa intactos os sistemas político e econômico, a eles se relaciona diretamente a preparação para a cidadania – que vai muito além do voto – e a qualificação para o trabalho – que vai muito além da busca de emprego. O pleno desenvolvimento da pessoa não é alheio a essas duas outras finalidades constitucionalmente postas à educação.

O pleno desenvolvimento da pessoa contribui tornando possíveis hipóteses inviáveis dentro de paradigmas sedimentados na desconsideração do outro como legítimo outro. Tal como parece ocorrer com a *democracia de parceria* comentada por Dworkin (2012), a qual costuma ser vista com bastante ceticismo, uma vez que na realidade política atual ela não se mostra possível. O autor distingue duas concepções de democracia, a *majoritária* e a de *parceria*. De modo bem resumido, a primeira se importaria em garantir que a vontade da maior parte dos cidadãos prevalecesse, ao passo que na segunda “o conceito de governo democrático significa um governo não pela maioria das pessoas que

exercem autoridade sobre todas as pessoas, mas pelas pessoas, que agem como um todo enquanto parceiras” (DWORKIN, 2012, p.392). Por que a proposta de Dworkin soa tão ingênua? Por que parece tão óbvio que o jogo político não deixará de desconsiderar os outros como legítimos outros em suas articulações para atingir, usar e manter o poder? Parece óbvio porque ainda há muito trabalho a fazer. Entre outras coisas, a existência de seres humanos mais capacitados a considerar o outro como legítimo outro certamente tornaria a ideia de Dworkin mais factível. A parceria só é possível quando se considera o outro como legítimo outro. Contando com a percepção do leitor, creio ser possível afirmar que o clima que envolve os processos político-eleitorais se assemelha mais à guerra do que à parceria. Dificilmente vemos duas convicções partidárias opostas dialogando com vistas à realização do que for melhor em cada caso. Ao contrário, nos períodos eleitorais vivenciamos expansões da desconsideração do outro, das rotulações, das certezas infundadas, da incapacidade de abertura ao diálogo. Talvez na política atual não haja espaço para verdadeiros diálogos. Se em algum momento deixarmos de ver sentido nas guerras eleitorais que constroem os sistemas políticos onde não se considera o outro como legítimo outro, este espaço de conversação deverá ser construído.

No que diz respeito às relações de trabalho, também chega a ser difícil imaginar o que seria viver em um mundo comprometido com a consideração do outro como legítimo outro. A Constituição Federal coloca em seu art. 170 a valorização do trabalho humano como fundamento da ordem econômica. Hoje, entretanto, pode ser difícil imaginar o que significa valorizar o trabalho humano. Um bom modo de entender o problema é percebendo a primeira coisa que nos vem à mente quando pensamos na valorização do trabalho: um trabalho valorizado seria um trabalho bem pago. Vem à mente a remuneração, o quanto se poderá comprar por ter trabalhado. Sem retirar a relevância do pagamento, é importante identificarmos a redução da noção de trabalho ao seu aspecto mercadológico. Dissemina-se uma percepção

histórica do mercado de trabalho, propagadora da noção de que o trabalho humano sempre existiu com a finalidade de ser vendido.

A investigação de si, inseparável do pleno desenvolvimento da pessoa, fortalece os sujeitos diante do totalitarismo economicista. Alguém se surpreenderia com correlações diretamente proporcionais entre insegurança e consumo? Como poderia, entretanto, o pleno desenvolvimento da pessoa trazer segurança? Ele não é investigação e dúvida? Não, não somente isso, não se para na dúvida, ela é apenas um elemento que se conecta à curiosidade, à inventividade, etc. As descobertas pelo caminho do conhecimento de si trazem certa segurança, não a (in)segurança do acúmulo de poder de compra, mas a aquela de aprender a lidar com a complexidade dinâmica da vida e da morte, das quais jamais se terá controle absoluto. Uma verdadeira valorização do trabalho humano envolveria uma organização do mesmo que não tivesse por finalidade o fortalecimento do próprio sistema econômico, mas sim a realização das necessidades e sentidos de vida dos trabalhadores. Hoje vemos muitos trabalhando, horas e horas por dia, já pensaram se todos estivessem trabalhando pelo bem da humanidade e de si mesmos? Em quanto tempo teríamos um mundo melhor? Mas se não é para construir um mundo melhor, então para que estamos trabalhando? Para um sentido absolutista da vida e da história que nos tem sido introjetado pela inexorabilidade do Mercado.

Como Levy (2012) nos permite notar, a contemporaneidade pode ser descrita a partir da contraposição de duas modernidades, uma humanista, outra absolutista. A primeira guarda inúmeras afinidades à proposta do pleno desenvolvimento da pessoa, já a segunda se mostra como a estruturação da negação de todos nós. A absolutização do padrão de “homem real” da modernidade absolutista teria prevalecido sobre o pluralismo humanista, bem como a assimilação dogmática de um modelo de progresso ao qual se deve estar a serviço. Nessa modernidade absolutista, da qual ainda não escapamos:

Um determinado padrão ético sacrifica as múltiplas dimensões da existência mundana ao domínio absoluto do valor econômico e reduz o culto secular a um materialismo vulgar que aprisiona o espírito, o prazer e o tempo humanos no círculo vicioso do trabalho e do consumo. [...] O que se pretende através deste novo ponto de vista axiológico [da modernidade absolutista] é estabelecer uma norma universal e definitiva do Homem pelos padrões de objetividade e de eficiência do cientista (*sapiens*) e do fabricante (*faber*). E tal pretensão repercute exatamente no advento da reviravolta ética que instaura a acumulação de bens materiais e a perfeição técnico-científica como objetivos supremos do existir terreno. (LEVY, 2012, p. 106-107)

O pleno desenvolvimento da pessoa não abomina o mercado, mas tenta colocá-lo no seu devido lugar, devolvendo ao homem a segurança de ter em seu trabalho não a insegurança do mercado, mas as potencialidades transformadoras que carrega consigo como unidade humana nessa complexidade de interconexões que temos abordado.

Conclusão

Neste trabalho foi apresentada uma análise da definição do direito e de sua situação contemporânea em conjunto com a escola, notando a inserção de ambos em um cenário que não é satisfatoriamente compreendido como Estado Democrático de Direito, mas sim como “democracia S.A.”. Assim como a realidade escolar é internamente constituída pelas complexidades econômicas, jurídicas, psicológicas, etc., também o Estado e o direito não são autônomos. Com isso se torna ainda mais importante que os partícipes dos processos educativos desenvolvam o que aqui foi explorado, com inspiração no artigo 205 da Constituição Federal, como pleno desenvolvimento da pessoa. Este seria um desenvolvimento interrogativo e utópico, voltado ao desenvolvimento de seres aptos ao reconhecimento do outro como legítimo outro e à uma investigação aberta de si e do mundo. Com isso

seriam promovidas condições para a realização de transformações na cidadania e no trabalho que hoje poderiam soar impossíveis. Tal pleno desenvolvimento é posto na constituição como finalidade da educação, devendo, portanto, ser usado como parâmetro para a qualidade educativa, sobre a qual o INEP deve fornecer dados. Porém, tratando-se de uma questão não meramente cognitiva, é importante que o INEP se atente às possibilidades e dificuldades das mensurações de questões sócio emocionais. Caso o instituto considere possível realizar tal mensuração sem contribuir negativamente aos próprios objetivos educacionais comentados, deverá fazê-lo, colaborando assim para o atingimento das finalidades constitucionalmente postas para a educação. Tal inspiração constitucional não se contradiz ao desenvolvimento utópico de condições que podem até ultrapassar a referida Constituição, possibilitando um mundo no qual a desconsideração do outro não estruture a cidadania e o trabalho.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jun. 2013a.

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 mar. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2013.

DIMOULIS, Dimitri. Manual de Introdução ao Estudo do Direito. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

DOUGLAS, Lawrence; SARAT, Austin; UMPHREY, Martha Merrill. Law and the Utopian Imagination: An Introduction. In: DOUGLAS; SARAT; UMPHREY. *Law and the Utopian Imagination*. Stanford: Stanford University, 2014, pp. 1-22.

DWORKIN, Ronald. *Justiça para ouriços*. Trad. Pedro Elói Duarte. Coimbra: Almedina, 2012.

HART, H.L.A., *O Conceito de Direito*. Trad. A. Ribeiro Mendes. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. *Qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasi*. 2007. 310 f. Tese (doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEVY, Nelson. *Crítica e utopia*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

MATURANA, Humberto. Biologia do conhecer e epistemologia. In: MAGRO, Cristina; PAREDES, Victor. (Orgs.). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 19-124.

MENDES, Brahwlio Soares de Moura Ribeiro. *Educação e Direito: o pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade educativa*. 2015. Dissertação (mestrado em direito) – Programa de Pós-graduação em Direito e Inovação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

OLIVEIRA, Raphael Gomes de. *Desenvolvimento humano e a importância das habilidades não cognitivas para a educação: uma análise conceitual das políticas de avaliação educacional no Brasil*. 2014. 85 f. Dissertação (mestrado em economia) – Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2014.

PRIEST, Graham. *One: Being an Investigation into the Unity of Reality and its Parts, including the Singular Object which is Nothingness*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

SALOMON, Délcio Vieira. *A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SMOLKA, Ana Luiz Bustamente; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, mar. 2015.

NOTAS

¹ Este trabalho é derivado da dissertação intitulada “*Educação e Direito: o pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade educativa*”, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Direito e Inovação, da Universidade Federal de Juiz de Fora e defendida pelo autor em Abril/2015. A referida dissertação contou com o apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) que conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP).

² Conforme previsto no Regulamento do OBEDUC/CAPES, durante a pós-graduação, além das atividades compulsórias, o autor realizou estágio em docência.

³ O autor declara ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais, que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. O mesmo se responsabilizam por todas as informações/opiniões aqui expressas.

A avaliação de sistemas como fator de sucesso educacional¹

Liliane de Paula Mendonça

Introdução

Analizamos neste texto a relação entre a melhoria da qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação educacional, como parte do processo mais geral da reforma da educação na América Latina ao fim do século XX, que contou com grande influência do Banco Mundial nos processos decisórios. Em especial, este estudo dedicou-se aos elementos que favoreceram para a adoção das políticas educacionais de resultados na América Latina, com destaque para o Brasil. Para estruturar o argumento, parte-se inicialmente da análise teórica do trinômio conceitual clássico dos estudos de Políticas Públicas, “Atores + Ideias + Instituições”, para posteriormente descrever o processo histórica e estruturalmente.

Segundo Frey (2000), ao final do século XX, os Estados recém-democratizados na América Latina, não conseguiram engendrar correlações de forças capazes de se opor às pressões externas e, conciliado a isso, os governos locais passam a comungar a mesma ideologia modernizadora dessas forças externas. Governos tenderam a se dedicar à redemocratização e à reforma do Estado, traduzidos suas ações em programas que tendem a introduzir novos elementos ao funcionamen-

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, a quem o autor expressamente agradece.

to burocrático tradicional. Tais políticas foram, por vezes, *traduções* de modelos externos, com adaptações limitadas às características locais. Em políticas setoriais, como a educação, os atores políticos e as burocracias (docentes, sindicatos, institutos de pesquisas, organizações da sociedade civil, órgãos oficiais do governo entre outros) entraram em cena de forma intensa e dialética, em um jogo de forças que tende a estruturar o processo. Diante da fragilidade institucional, deve-se partir do pressuposto da existência da dependência, ao mesmo parcial, entre as políticas adotadas e a institucionalidade externa. Nesse campo, tal fato derivaria uma formulação débil da política pública, onde as disputas políticas e as relações de força passariam a imprimir suas “vontades” nos programas e projetos desenvolvidos e implementados, abrindo maior espaço para influência de atores externos e *importação* de políticas. De outra forma, a *policy analysis* não se circunscreve apenas às instituições, cabendo analisar os processos políticos, que se inspiravam em uma concepção de governança democrática, materializado no caráter gerencial dessas reformas.

A expansão da reforma administrativa do Estado verte-se também para a educação. A adoção de modelos de políticas de avaliação nesse campo passa a ser considerada como o principal instrumento para modernização da gestão do ensino, ao apontar os resultados, diagnosticar o desenvolvimento (e o não desenvolvimento) do avanço educacional. Como exemplo, podem-se considerar as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no Relatório Políticas das Políticas Públicas (2007), o qual considera imbricados o processo político e o de formulação de políticas como cita: “Desprezar o vínculo existente entre eles ao se promover uma mudança de políticas pode conduzir ao fracasso das reformas propostas e à frustração de expectativas”. Com base no referido relatório, para o BID (2007) o processo que envolve a produção de políticas públicas pode ser entendido como: discussão, aprovação e implementação. O relatório realça a importância do processo de formulação de políticas, como momento de

discussão e consolidação de ideias hegemônicas.

No caso da América Latina, o desenvolvimento autônomo de sistemas de avaliação educacional nos anos 80 poderia não ser possível, uma vez que boa parte das sociedades não dispunham de recursos, tecnologias, expertise, infraestrutura, experiências prévias e outros elementos necessários para implementação de políticas públicas e sistemas tão complexos. Preocupação especial recai sobre os quadros qualificados e a formação de burocracias especializadas. Somam-se as orientações e diretrizes da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, que neste período assumia uma perspectiva desenvolvimentista. A CEPAL recomendava o redirecionamento da distribuição dos recursos públicos na região, com a perspectiva de garantir a universalidade e qualidade de todos os níveis de ensino (CEPAL, 1992).

As políticas públicas no âmbito do *Welfare State* por vezes são classificadas em quatro formatos: distributivas, redistributivas, as políticas regulatórias e as políticas constitutivas. Concentramo-nos nas políticas regulatórias do período pós-reforma na década de 1990. Essas políticas disciplinam aspectos da vida social e envolvem a burocracia, políticos e grupos de interesse. Tratam da limitação ou concessão de atividades ou de serviços públicos que se pretendem universais. No entendimento de Melo (2001), a política regulatória, em uma visão mais racionalista, volta-se para a reforma do sistema social a partir de uma nova abordagem da gestão administrativa que prime pela eficiência, reforçando a responsabilidade e o controle dos seus dirigentes com os temas republicanos e seus recursos. Dye (2013) lembra que “as atividades regulatórias impõem custos significativos a indivíduos e empresas os quais, não são demonstrados nos orçamentos governamentais” (p. 4, tradução livre). A importância dessa análise se assenta no reconhecimento dos padrões de mudanças das políticas públicas e de que as tomadas de decisão se processam por vezes, a partir de questões paralelas, que surgem a partir da implementação e da avaliação da política pública. A avaliação trabalharia como orientadora da

política, norteador mudanças necessárias (SOUZA 2006, p. 32).

Faria (2006) localiza as avaliações como questões que abarcam pontos relativos à definição de interesses prioritários e da intenção do Estado, definindo-as “em uma dimensão conceitual com função educativa e simbólica no uso político”. A não observação global desses conceitos, segundo Faria (2006, p. 104), “pode distorcer a aplicação da avaliação do seu propósito original”, ou seja, não observar o processo político como um todo, em todas as suas fases e processos que ocorrem no círculo político. Isso tenderia a tirar o foco das ações que contribuem com a melhoria da qualidade das decisões, as quais garantiriam a consecução adequada dos objetivos. Dessa forma, as avaliações superam os limites da instrumentalidade porque possuem dimensões abrangentes e relevantes que se apresentam como forma de apoio às tomadas de decisão e na busca de resoluções de problemas.

Para recuperar sua historicidade, deve-se recordar que o entusiasmo pela eficiência da política pública pavimentou o caminho para a criação de inúmeros sistemas de avaliação no mundo. Nas décadas de 1970 e de 1980, em especial nos Estados Unidos, tipos diferentes de avaliação administrativa geraram diversificados sistemas ou técnicas formais de avaliação. O fenômeno da “Nova Gestão Pública” (“*New Public Management*”) inspirou reformas administrativas no sentido de obter um governo menos centralizado e mais enxuto. Esse processo ocorreu também na Europa, Austrália e, depois, afetou tardiamente a América Latina. Práticas foram disseminadas em diferentes níveis ao redor do mundo por seus respectivos governos, no desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação os quais incluíam desde a gestão de recursos, mensuração de desempenho operacional, indicadores de desempenho, a técnicas que levaram em conta modelos de políticas públicas, apropriados que pudessem proporcionar a comparação de empenhos e resultados de setores públicos entre órgãos do governo (HOWLETT; RAMESH & PERL, 2013).

Nas premissas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2006) a modernização da gestão das políticas públicas constitui um esforço voltado para a melhoria das ações do Estado na implementação de políticas de avaliação e monitoramento educacional com a finalidade da utilização de dados e informação na retroalimentação de políticas. Em específico, no campo da educação, as avaliações de eficácia correspondem aos modelos de sistemas de avaliação educacional em larga escala, adotados no período pós-reforma nos países do continente latino-americano. Assim, entender a complexidade da reforma educacional na América Latina para localizar a avaliação educacional em larga escala como um fenômeno que se disseminou no continente, requer não nos atermos apenas nos aspectos técnicos, administrativos, fiscais ou financeiros do processo individual da reforma do Estado nos países correlatos, mas, sobretudo, requer o entendimento dos elementos que colaboraram para dar significado a essa difusão, em especial ao modelo da política pública de avaliação de sistema educacional adotado no continente, a partir da década de 90, no propósito de incitar mudanças nos sistemas educacionais de certos países, sobretudo, na intenção de monitorar a eficácia desse processo.

Difusão de políticas públicas

Dada a centralidade que a avaliação passou a ocupar na política governamental, a partir da década de 90, nos estudos sobre sua difusão prevalecem pesquisas que apontam como molas propulsoras ora a internacionalização, via incrementos na industrialização e modernização econômica, ora a Reforma do Estado, conciliada com as políticas restritivas de gastos e preocupações gerenciais. Cardoso (2007) alerta sobre a adoção de modelos semelhantes de políticas de avaliação educacional no nível nacional do continente latino-americano em contradição aos diferentes níveis de desenvolvimento dos sistemas de

ensino da região. Nesse sentido, a adoção e o desenvolvimento de modelos de políticas avaliativas semelhantes e a difusão dos mesmos em culturas diversas. Para Sugyama (2006), as análises sobre a difusão de políticas tendem a adotar a inovação de forma automática como o padrão explicativo de sua difusão, não contrapondo, em certa medida, às questões peculiares de comportamentos de certos países ou localidades, as quais teriam influência não somente na adoção, mas também na apreensão de novos modelos de políticas para melhores práticas de gestão. Ou seja, a adoção de certos modelos de políticas públicas nessa concepção, não pode ser analisada apenas como convergente porque subestimaria a capacidade local de gerar políticas adequadas aos seus contextos com resultados semelhantes.

No mesmo período, em um processo de modernização da administração pública e, conseqüentemente do sistema de ensino, a descentralização do Estado seria um elemento colaborativo à autonomia e ao controle da estrutura organizacional. A descentralização agiria, segundo Melo (2001), transferindo aos governos subnacionais atribuições e responsabilidades anteriormente concentradas no governo federal. Dessa forma, na perspectiva de Sugyama (2006), a descentralização facilitaria aos atores do processo agir por seus compromissos ideológicos na implementação de programas e modelos políticos tal como suas aspirações e diretrizes políticas. Esses elementos agiriam em prol da adoção de modelos inovadores de políticas públicas, promovendo por meio dos seus resultados diálogos políticos e formas inovadoras de produção social da aprendizagem. Nessa perspectiva a aprendizagem política se estabeleceria em uma dialética entre governos nacionais e subnacionais, a partir da difusão de modelos políticos ou práticas políticas inovadoras.

A “Modernização” da Gestão Educacional

Os esforços de reforma dos sistemas de ensino na América Latina em grande parte foram balizados por pesquisas educacionais realizadas nos Estados Unidos e na Grã Bretanha na década de 60. A primeira geração de pesquisas educacionais nos Estados Unidos tem origem nos debates que emergiram a partir da publicação do Relatório Coleman (1966) e estudos de Jencks (1972)² nos Estados Unidos, o Relatório *Plowden* na Grã Bretanha (1967) e aos estudos do *International Association for the Evolution of Educational Achievement* – IEA, os quais eram conjugados com os indicadores internacionais da qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Estas pesquisas investigavam tanto o efeito da alocação de recursos sobre o desempenho escolar quanto a preponderância da origem social sobre outros fatores na determinação dos resultados educacionais. Esse período de efervescência no campo da educação passa a conceder também à UNESCO centralidade nos assuntos relacionados à reforma educacional (FOURQUIN, 1993). Gajardo (2000) ressalta que a democratização na América Latina abriu caminhos à aplicação de estilos descentralizados de gestão e ao consenso em torno dos engajamentos sociais bem como à promoção de uma maior participação de outros atores nos esforços pelo desenvolvimento nacional.

Na década de 90, durante o processo de modernização da administração do sistema de ensino, a descentralização do Estado passou a ser um elemento colaborativo à autonomia e ao controle da estrutura organizacional, contribuindo também à adoção de modelos inovadores de políticas públicas educacionais. Assim, o processo de adoção de modelos de políticas de avaliação no campo educacional passaria

2 Relatório Coleman, ou *Coleman Report*, foi publicado como: *Equality of Educational Opportunity* (1966). Jencks (1972), *Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*; Review Author[s]: James S. Coleman, Thomas F. Pettigrew, William H. Sewell, Thomas W. Pullum; *American Journal of Sociology*, Volume 78, Issue 6 (May, 1973).

a representar a própria reforma do sistema de ensino e, consequentemente, o caminho para o desenvolvimento econômico. A partir daí a difusão de políticas de avaliação educacional passou a desenhar na América Latina sistemas, programas e projetos de avaliação educacional, os quais influenciaram a adoção de novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais, pautados em resultados para orientar as tomadas de decisão. Esse processo possui a influência direta dos acordos estabelecidos entre Estados e organizações multilaterais, onde tem destaque o Banco Mundial.

Segundo Ferrer (2006), a adoção de modelos de avaliações em larga escala foi uma escolha política, cumprindo as diretrizes demandadas por organismos de cooperação internacional. No processo de formulação das políticas educacionais na década de 90, a influência do Banco Mundial seria um exemplo neste processo homogeneizante de adoção de sistemas de avaliação da educação. Nesse aspecto, a governança do setor educacional se converte na adoção padronizada de modelos de políticas educacionais de resultados (DINIZ, 1995; FREITAS, 2010). Todavia há de se ressaltar outros elementos. A crescente democratização do acesso à escola e o aumento da escolaridade obrigatória no continente passaram a demandar maior acompanhamento dos resultados. Por meio dos resultados das avaliações educacionais os governos passam a assumir responsabilidades tais como informar à sociedade a situação educacional do país, aferir a realização de direitos previstos em suas Constituições e fazer proposições para os problemas diagnosticados pelas próprias avaliações. Na América Latina, no final da década de 80, deu-se início à implementação de sistemas nacionais de avaliação da educação, concomitantemente a reformas de seus sistemas. No caso brasileiro, pode-se citar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, a redefinição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a reforma do financiamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valoração do Magistério, posteriormente ampliado para a Educação Básica

(FUNDEB), a aprovação do Piso Nacional do Magistério, a ampliação da idade etária compulsória, dentre outras ações.

As organizações internacionais e as orientações à América Latina

Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai são exemplos de países que, na via da integração educacional, firmaram acordos na década de 90 para o avanço de seus sistemas (GÓMEZ , 1997). Em 1993, os debates na PROMEDLAC IV (Chile) apontaram os sistemas nacionais de avaliação como instrumentos que possibilitavam aferir o nível de qualidade do ensino nos países bem como nos subsistemas – a atenção volta-se à escola e seu processo de ensino aprendizagem. No mesmo ano, o Seminário Internacional da UNESCO discutiu a educação na América Latina, dando enfoque na descentralização e currículo. Em 2000, a UNESCO realizou o Fórum Mundial sobre Educação, em Dakar, e, a partir daí, passou a convocar anualmente o Grupo de Alto Nível Educação para Todos, que reunia os ministros da Educação dos países em desenvolvimento, ministros de Desenvolvimento e Cooperação Internacional dos países desenvolvidos, chefes das agências multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil. A formação deste grupo tinha por finalidade impulsionar os processos do Compromisso Educação para Todos nos países participantes fortalecendo parcerias, identificando prioridades e mobilizando recursos.

A comparabilidade dos resultados das avaliações educacionais toma caráter primordial para aferir o nível de desenvolvimento dos sistemas de ensino dos países. Nesse campo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passa a atuar como propulsora de equalizações dos resultados dos sistemas nacionais de avaliação. A OCDE, como organização promotora o desenvolvimento de políticas para o aprimoramento econômico e social dos seus países membros, prioriza a educação com foco na produtividade. Dessa

forma, investe em pesquisas no campo da inovação tecnológica educacional, as quais subsidiam indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, com destaque para o desenvolvimento de medidas de habilidades e competências necessárias ao pleno desenvolvimento cognitivo (CASTRO, 2010). O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)³ se estabeleceu como uma avaliação internacional comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos. É coordenado internacionalmente pela OCDE, havendo, em cada país participante, uma coordenação nacional.

Tais transformações impulsionam a Reforma Educacional na América Latina. Como medida educacional prioritária, a avaliação passa a representar a materialização da ideia institucional, interna e externa, em especial seguindo as orientações do Banco Mundial. Os resultados educacionais ganham caráter de *emergência* e são materializados em sistemas de avaliação no continente. Ao analisar o histórico educacional dos países do continente latino-americano, pode-se considerar que a reforma educacional passou a operar de forma similar na região, *traduzindo* modelos externos, com adaptações limitadas às características locais.

Embora a adoção de sistemas de avaliação esteja associada ao monitoramento do processo de reforma, tal prática ocorreu concomitantemente à descentralização das redes de ensino nesses países, preservada capacidade de intervenção dos governos centrais sobre os entes federados. Segundo Beech (2009), o caráter global da reforma no continente provocou rupturas com a política educacional aplicada anteriormente. Além do estabelecimento da avaliação de desempenho, a reforma primou por um currículo balizado em competências. Dessa forma as avaliações tornaram-se centrais.

Na década de 90, esses sistemas passaram a apresentar demandas diferenciadas decorrentes do processo interno e específico de cada país (BEECH, 2009). No Brasil, observou-se a *recentralização*, mediante

3 Para acessar informações e dados sobre o PISA ver: <http://www.pisa.ocde.org>

a implantação de um conjunto de normatizações, as quais passaram a regular também a municipalização, bem como foram redefinidas as relações entre os entes federativos. A Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998, define a avaliação, a informação e a pesquisa educacional como assuntos que constituem área central e de competência do MEC. Pela Lei o dever do Estado para com a educação passa a ser efetivado mediante as garantias de oferta e atendimento ao ensino estabelecidas no art. 208 da Constituição Federal, sendo observados os princípios da garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988), alcançável mediante adequados processos de estatística e de avaliação educacionais. (INEP, 2002, p. 9). Dessa forma, o MEC atribui a responsabilidade de coordenar os sistemas e projetos de avaliação educacional para o INEP, uma autarquia do governo federal. Assim, este passou a ter como principais atribuições, organizar o sistema de informações e estatísticas educacionais do país com o objetivo de subsidiar a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais.

Buscando primar pelo caráter eficiente do sistema de ensino, o Censo Escolar, o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) configuram no PNE o eixo balizador do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como propostas consolidadas de avaliação externa da Educação Básica. A disseminação deste tipo de política no país propicia a difusão tanto aspectos conceituais quanto metodológicos das avaliações educacionais adotadas na América latina em especial, por meio da influência do Banco Mundial nas recomendações sobre a importância do monitoramento do progresso educacional no continente latino-americano. Dessa forma, o desenvolvimento e a adoção do modelo do SAEB e a aprendizagem técnica oferecida por esse sistema passou a fomentar a criação dos sistemas estaduais de avaliação educacional no país. Na década de 90, estados, como Minas Gerais, passam a apresentar iniciativas no campo, inicialmente pelo Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública, sob a Resolução 6.908, de 18 de janeiro

de 1992. Outra iniciativa implementada no ano de 1992 foi o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), seguido pela implementação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no ano de 1996 (BROOKE, CUNHA e FALEIROS, 2011).

O MEC e o INEP, ao efetivarem parcerias com as organizações multilaterais, em especial com o Banco Mundial, passam a compartilhar percepções acerca do desenvolvimento educacional dessas instituições. Os acordos com as instituições multilaterais renderam avanços significativos para o desenvolvimento do sistema avaliativo no país. No ano de 1995, o SAEB sofreu reestruturação também quanto aos objetivos e procedimentos adotados para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos. Alguns objetivos mais específicos foram atribuídos ao SAEB no intuito de disponibilizar de forma transparente as informações do sistema, inerentes aos resultados do processo de ensino e das condições em que são desenvolvidas. Dentre essas alterações, o SAEB passa a caracterizar⁴ e a identificar o contexto da escolarização nas regiões brasileiras bem como passa a desenvolver indicadores de qualidade, equidade e eficiência para o sistema de ensino. Outra inovação no ano de 1995 pode ser reconhecida na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esse novo método de análise dos itens das avaliações introduziu a possibilidade de comparação entre os resultados das avaliações ao longo do tempo (DEMO, 1995, p. 3,4).

Na perspectiva de fortalecer os objetivos do SAEB, a comparabilidade de resultados obtida através da TRI oportunizou identificar problemas no campo da educação, ampliando estudos e debates a esse respeito. Nesse período, segundo o INEP (2002), o SAEB já era um indutor de subsídios colaborativos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. Os testes continuaram amostrais e bianuais, para Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco na solução de

4 Esta caracterização está baseada em informações oficiais de Maria Inês Pestana, diretora do DAEB/INEP/MEC em documento divulgado pelo INEP/MEC por meio de imprensa oficial na web.

problemas) aos estudantes do 5º e 9º ano (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental regular e ao 3º ano do Ensino Médio regular, nas redes públicas e privadas. Os dados passaram a ser disponibilizados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual não permitindo levantar resultados por escolas ou municípios (BRASIL, 2011).

Em 2003, consolidam-se estudos contextuais. Para ampliar a lente sobre o processo de escolarização e, com o intuito de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação no país, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, constituindo a ação prioritária do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no ano de 2005. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, foi aplicada em novembro de 2005 e passou a avaliar de forma censitária, segundo o INEP (2005; p.48) “os vinte e sete sistemas estaduais de educação do país, por meio da aplicação de testes ao total da população de alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental”. A Prova Brasil passou a avaliar estudantes das escolas públicas urbanas, com mais de vinte e nove alunos por série avaliada. A Prova Brasil pavimentou medidas de operacionalização da avaliação bem como formas de conversão dos dados em técnicas de gestão e ações pedagógicas. Na edição de 2005, a metodologia utilizada na Prova Brasil foi similar à utilizada na avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco respectivamente, em leitura e resolução de problemas. Segundo o INEP (2011, p. 8) a Prova Brasil “busca o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades sociais e democratização da gestão do ensino público.

De outro modo, ao instituir o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), os resultados das avaliações deram suporte à gera-

ção no ano de 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB foi um novo indicador para mensurar a qualidade do ensino no país, combinando rendimento e desempenho. Possui uma escala que varia de 1 a 10 e combina os indicadores de fluxo (aprovação e reprovação) produzidos pelo Censo Escolar e a proficiência dos estudantes, obtida pela Prova Brasil e Aneb. Em consonância com as metas prioritizadas pelo PDE os resultados das avaliações da Prova Brasil (Anresc) e Aneb passam a ser utilizados para o cálculo do IDEB. Segundo o INEP, os resultados por escola, município e Unidades da Federação são utilizados no cálculo do IDEB com a intenção de reunir em um só indicador, dois conceitos relevantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. (INEP, 2009; 2013).

Análise Comparada de Sistemas

Para o desenvolvimento do modelo da política avaliativa na maioria dos países do continente, a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial e de organizações como a OCDE foi central no desenvolvimento de indicadores e implicou também no desenvolvimento teórico, metodológico e técnico das avaliações. Atendendo às recomendações das organizações multilaterais e, de forma especial às premissas do Banco Mundial, as reformas foram balizadas em princípios similares: descentralização do sistema de ensino, gradativo aumento da autonomia escolar (embora limitado em países como o Brasil), currículo baseado em competências e a adoção de sistemas centralizados de avaliação de desempenho. Transcendendo barreiras, como um processo de “importação” de políticas via organismos multilaterais e agências internacionais, o processo de adoção de modelos de políticas públicas de avaliação educacional em larga escala na década de 90 apresenta-se inicialmente menos autônomo e menos ajustado a cada contexto nacional. Contudo, ao se aproveitar a experiência e a tecnologia de-

envolvida antes em outros contextos, esse processo no continente latino-americano apresenta uma dinâmica institucional que, se por um lado altera o campo da educação nesses países, por outro, ao reformular a política e desenvolver melhorias técnicas e pedagógicas ao sistema de avaliação, contribui para abrir caminhos para a construção de uma cultura da avaliação na região. De outra forma, a descentralização da educação passa a pavimentar nos países um caminho de implantação de modelos de avaliação educacional ajustados aos diferentes contextos sociais.

Como domínios comuns avaliados pela Argentina, Brasil, Chile e México destacam-se as disciplinas de Linguagem e Comunicação e Matemática. Nos sistemas de avaliação a aferição da aprendizagem do estudante é realizada por meio de testes (TRI) que trazem questões pelas quais as repostas atendem a uma escala de proficiência. Muitos esforços foram despendidos no sentido de melhorar a difusão dos resultados das avaliações, contudo, ainda há muito que se fazer nessa direção. Essa afirmação está balizada na variedade de formatos que os países têm produzido para oferecer informações relevantes, contendo os dados resultantes das avaliações, bem como sobre os esclarecimentos metodológicos e as recomendações pedagógicas inerentes aos procedimentos e resultados das avaliações nacionais dos sistemas de ensino.

Ressalva-se que na análise da política de disseminação de informações e resultados das avaliações, guardada as suas especificidades, Argentina, Brasil, Chile e México adotam estratégias similares para apuração dos resultados e difusão dos mesmos. As experiências argentinas e chilenas parecem incluir mais a comunidade acadêmica, com foco na formação e participação docente nos processos. Percebe-se que o processo de difusão dessas políticas, resguarda a lógica das orientações dos acordos multilaterais e, sobretudo, reafirma os procedimentos técnicos orientados pelo Banco Mundial. Atendendo às recomendações da UNESCO, OCDE e do Banco Mundial, sob a lógica

da difusão transnacional de políticas públicas, esses modelos políticos avaliativos inicialmente na década de 90, adotam o mesmo formato metodológico e características semelhantes e são implementados como políticas de resultados no campo educacional.

Os Sistemas Subnacionais no Brasil

De acordo com Bonamino e Souza (2012), a disseminação de modelos de políticas de avaliação educacional no Brasil, tanto no nível nacional quanto no nível subnacional de governo, pode ser analisada também sob o enfoque cronológico dos seus ciclos, permitindo abstrair três gerações de políticas de avaliação em larga escala no país. A primeira geração das avaliações teria objetivo diagnóstico, permitindo monitorar o desenvolvimento da qualidade educacional, com divulgação pública de resultados pela internet, sem devolução dos resultados às escolas – a este modelo pertence o SAEB. A segunda geração de avaliações em larga escala circunscreve o modelo da ANRESC (Prova Brasil) e teria como diferencial a devolução dos resultados educacionais às escolas sem maiores consequências para as mesmas, no intuito de conscientizar a comunidade escolar e a família sobre as condições do ensino ofertado. A terceira geração das avaliações em larga escala teria como premissa a devolução dos resultados das avaliações por escola e por aluno, com o estabelecimento de consequências por seus resultados, materializados em políticas de responsabilização estaduais – a este modelo pertencem as políticas de responsabilização adotadas por alguns Estados.

No início da década de 90, estados brasileiros como Ceará, Minas Gerais e São Paulo passaram a implementar modelos flexibilizados de políticas de avaliação em larga escala em suas redes de ensino. Diferentemente do modelo nacional SAEB, essas avaliações buscam além dos resultados educacionais, prover os profissionais do sistema educacional de ferramentas úteis para o desenvolvimento de suas práticas. Os

modelos foram implementados nos Estados de forma censitária, com o objetivo de aferir o nível de aprendizagem do aluno e, na intenção de revelar os resultados da gestão e da prática educativa. Conforme Ferrer (2006), a tomada de decisão da política educacional nos Estados toma vigor ao se considerar a interpretação dos resultados das avaliações. A informação disseminada pela avaliação subnacional passou a ser ajustada a um marco conceitual que permite interpretar os resultados das avaliações em relação a um conjunto de critérios estabelecidos sobre a aprendizagem e o desempenho esperado dos estudantes. Nesse processo de difusão de políticas de avaliação educacional no país, práticas inovadoras como a metodologia da TRI também foram engajadas nas avaliações externas no ano de 1995.

Entre os anos de 1999 a 2001, vários estados realizaram experiências de avaliação externa em suas redes de ensino através da aplicação de testes censitários em parceria como MEC e INEP. As unidades federativas (UF) passaram a adotar modelos adaptados de avaliações em larga escala, aferindo suas redes de ensino de forma diferenciada do sistema nacional. Esses modelos censitários e anuais buscam atender objetivos de gestão e pedagógicos mais focados com desafios de cada UF. Com o avanço dos anos e experiências, os estados remodelaram sua política avaliativa, enquanto outros aderiram a esse processo. De forma geral, se as avaliações nacionais implementadas serviram de inspiração e subsídio para novas experiências, as avaliações estaduais, implementadas na transição do milênio, representaram um salto qualitativo. Seu caráter censitário, periodicidade anual, preocupação com a gestão e o uso dos resultados para debater e instruir a política pública, dentre outras características, significaram um novo marco na *policy learning*. Foi a vez dos Estados subsidiarem e influenciarem o governo central, que em 2005 implementa a avaliação nacional com características similares: a Prova Brasil.

Na busca pela melhoria da qualidade dos serviços públicos, o processo de difusão global de políticas de avaliação de sistemas educacio-

nais ocorreu no continente latino-americano pela adoção de modelos externos como referência para os contextos locais e práticas de *policy learning* externas. Contudo, esses modelos foram adotados nos níveis subnacionais visando não somente os objetivos das políticas centrais, mas preocupações mais centradas na gestão das próprias redes. O objetivo de instruir a gestão escolar e sua possível responsabilização, em contraste aos primeiros modelos de avaliação, apontou um caminho muito diverso para tais políticas. A autonomia subnacional e a responsabilidade para com o sistema de ensino de sua competência passam a contribuir assim, para que governos locais e estaduais adaptem esses modelos políticos aos seus contextos educacionais e ajustem suas políticas para o enfrentamento de desafios próprios de cada contexto. Um exemplo foi a *alfabetização no tempo certo*, que teve em Minas Gerais relação com políticas muito relevantes, como o *Plano de Intervenção Pedagógica*.

Dessa forma o SAEB foi o modelo de avaliação que inspirou e instruiu a adoção de políticas similares nos Estados. Desenvolvido em etapas e por retroalimentação, passou a ser uma referência de política nacional de monitoramento da Educação Básica. Numa etapa posterior, foi o governo federal que se inspirou nas avaliações estaduais e passou a aplicar testes censitários às escolas públicas, com preocupações com gestão (vide a proposição do IDEB) e uma forma de disseminação de resultados e articulação com outras políticas só antes empreendidas pelos Estados. Houve resposta dos Estados que ajustaram seus sistemas ao novo formato das avaliações nacionais, os tornando mais complementares e maduros. Surgiram experiências cada vez mais completas de responsabilização e de articulação entre as políticas educacionais, tendo as avaliações como eixo central balizador (i.e. instruindo metas) e principalmente fornecedora da *linguagem* com a qual as políticas se comunicam.

Considerações Finais

O novo modelo de Estado Democrático que amadurece no continente latino-americano traz consigo o argumento da participação e da responsabilidade. As reformas administrativas são parte do processo de rearticulação entre Estado e sociedade, na tentativa de reduzir o ranço burocrático ineficiente, patrimonial e autoritário, dando fôlego a um tipo de administração focada nos princípios da gestão democrática, balizada na pluralidade e na efetivação de direitos.

Na análise do processo de difusão de políticas nacionais de avaliação, esse efeito resultou das pressões externas das organizações internacionais aos países do continente latino-americano na década de 90. Destaca-se o poder institucional do Banco Mundial, que influenciou os governos nacionais numa lógica hegemônica liberal de reorganização econômica e política. Apoiados no processo de descentralização e influenciados pelas pressões externas do Banco Mundial, os Estados do continente engendraram políticas estruturadoras no campo da educação, pautadas em resultados.

A análise das avaliações estaduais nas décadas posteriores, em especial no Brasil, admitiram modelos diversos. Foram estratégias e programas com características diferenciadas e contrastantes com o modelo SAEB. Na análise do ciclo da política pública no Brasil, esses modelos foram implementados de forma mais autônoma pelos Estados, na perspectiva da governança democrática. Esse efeito, de certa forma, resultou e produziu *aprendizagem política* entre os governos estaduais e entre esses e o governo federal. O processo ocorreu pela difusão de inovações do desenho das políticas de avaliação, sob o efeito da aprendizagem política horizontal, em um universo comum de atores, estruturas e ideias que compõe os subsistemas político-administrativos. Conclui-se que esses modelos avaliativos desenvolvem e disseminam inovações que tendem a contribuir para o processo de tomada de decisão dos diferentes níveis. O desenvolvimento educacio-

nal brasileiro, observado desde os anos 1990, está relacionado a várias reformas empreendidas principalmente pelos Estados. Os que mais se desenvolveram como Minas Gerais, Ceará e São Paulo, colocaram as avaliações no centro das suas reformas educacionais e souberam utilizar essas informações para ajustar suas políticas e impulsionar ainda mais suas reformas. Observa-se mútuo aprendizado e um protagonismo crescente das avaliações estaduais. As avaliações tomam caráter de centralidade para a gestão dos sistemas educacionais nos estados brasileiros, algo mais distante do governo federal que não é responsável direto pelas escolas da educação básica.

Referências bibliográficas

BEECH, Jason; A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina. *Curriculo Sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.32-50, 2009.

BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). *A política das políticas públicas: progresso social e econômico na América Latina*. Relatório 2006 do BID e do David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University. Rio de Janeiro: Elsevier; Washington, DC: BID, 2007.

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

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: *Saeb: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, 2011. 127p.

BROOKE, N; CUNHA, Maria Amália de Almeida; FALEIROS, M. S. A Expansão dos Sistemas Estaduais de Avaliação. In _____. *A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados*. Relatório 2011.

CARDOSO, Fernanda, O mito da convergência: estariam os países desenvolvidos chutando a escada? *Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas FIPE*; n.319; 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Rio de Janeiro, *Meta-Avaliação*. v.1,n3,p.271-296. Dez 2010.

CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de de la transformación productiva com equidade*. Santiago do Chile, 1992.

DEMO, P. *Educação e qualidade*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.

DINIZ, Eli. “Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: Os Desafios da Construção de uma Nova Ordem no Brasil dos Anos 90”. In: *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, volume 38, nº 3, 1995. pp. 385-415.

DYE, Thomas R. *Understanding public policy/* Thomas R. Dye – 14 th ed.; 1-Political planning – United States.2.United States – Politic and government. 3. Policy sciences. I. Title JK468.P64D95 2013.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da Avaliação de políticas Públicas, Fundação Vitae; RBCS, Vol.20, nº59, outubro/2006.

FERRER, Guillermo. Sistemas de Evaluación de Aprendizajes em América Latina: Balance y Desafios; (Documentos PREAL, 1ª Ed), Março. 2006.

FORQUIN, Jean Claude: *Sociologia da educação: Dez anos de pesquisas*, Ed. Vozes, 1993, Petrópolis.

FREITAS, D. N. T. Arranjos institucionais e regulação da educação obrigatória no Brasil. In: X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro Oeste: Desafios da produção e divulgação do conhecimento, 2010, Uberlândia. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste. Uberlândia: UFU, 2010. p. 01-11.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento de políticas públicas*. n.21. 2000.

GAJARDO, Marcela. *Reformas Educativas na América Latina*. Balanço de Uma Década. Santiago, Washington:PREAL,1999. n.15, Março.2000.

GÓMEZ, Roberto R . *Universidad Nacional Autónoma de México*, Estudo sobre os Acordos desenvolvidos na América Latina, 1997.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. *Política Pública: seus ciclos e subsistemas*: uma abordagem integradora. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional Saeb 2002*. Brasília: INEP, 2003

_____. *Relatórios da Prova Brasil e do Ideb, 2005 e 2007*. Brasília, ano 1, n. 1, 2009

_____. *Relatório Nacional Saeb 2005*. Brasília: INEP. 179p, 2006.

_____. *Prova Brasil e Saeb*: Edição 2011. Brasília: INEP. 2012.

MELO, M. A. A POLÍTICA DA AÇÃO REGULATÓRIA: responsabilização, credibilidade e delegação; *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS RBCS* Vol16; nº46 junho/2001.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 16, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45, 2006.

SUGIYAMA, Natasha Borges. *Ideology Social Networks: The Politics of Social Policy Diffusion in Brazil*. Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. The University of Texas at Austin, August, 2006

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Management of Social Transformations*. Brasília: UNESCO, 2006.

NOTAS

¹ Este trabalho é derivado da dissertação intitulada “*A Reforma Educacional Na América Latina e a Disseminação de Políticas Públicas de Sistemas de Avaliação Educacional*”, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Ciência Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora e defendida pela autora em Março/2014. A referida dissertação contou com o apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) que conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP).

² Conforme previsto no Regulamento do OBEDUC/CAPES, durante a pós-graduação, além das atividades compulsórias, a autora realizou estágio em docência.

³ A autora declara ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. A mesma se responsabiliza por todas as informações/opiniões aqui expressas.

Interpretações da transformação do estado e políticas educacionais contemporâneas¹

Lucimara da Silva Bastos

Introdução

Este trabalho investiga as transformações das políticas educacionais no século XXI, à luz das transformações mais gerais observadas no Estado e na sociedade. Um dos principais eixos refere-se à transição do foco dessas políticas públicas, inicialmente dirigidas ao processo e deslocadas gradualmente ao foco no resultado (*output*). As políticas de responsabilização (*accountability*) constituem o marco dessa alteração. Elas produzem grande impacto nas transformações dos sistemas educacionais, principalmente se observadas sob o viés econômico-estrutural, baseado nas alterações provocadas pela reestruturação produtiva (pós-fordismo) que produzem adoções que valorizam a autonomia, a qualificação da força de trabalho e a transição do controle sobre o processo, especialmente através de mecanismos de avaliação.

A atuação do governo federal na área de educação, desde meados dos anos de 1990, passou a ter um papel mais efetivo na formulação e coordenação de várias ações estratégicas para a gestão dos sistemas de ensino. No Brasil, a propagação das políticas de avaliação

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, a quem o autor expressamente agradece.

de larga escala traz consigo alguns exemplos da nova dinâmica da gestão pública, tais como a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a adoção de sistemas estaduais. A hipótese central deste trabalho é que o Estado é um produto da sociedade que se transforma em função das mudanças sociais e estruturais. Busca-se demonstrar como as mudanças advindas da sociedade geram também mudanças na forma do Estado agir, observadas mediante as políticas públicas, em especial as de educação. Para tanto, deve-se identificar os padrões históricos de mudanças das políticas educacionais, em especial observando e registrando a mudança de paradigma ocorrida no final do século XX e anos iniciais do século XXI.

Discussão

Mudanças na esfera pública tendem a estar relacionadas ao contexto estrutural. Ao falar em mudança social, é necessário observar o sentido pelo qual estamos empregando esse conceito. De acordo com Offe (2001), as ciências sociais analisam as mudanças sociais em dois principais sentidos. Em primeiro lugar, mudança social é definida como um conjunto de forças cegas e impessoais, tendências estruturais e contradições às quais os agentes humanos estão expostos como objetos, ou mesmo como vítimas passivas. Em segundo lugar, mudança social é concebida como algo que resulta de esforços deliberados e intencionais de agentes humanos para dar conta, individual ou coletivamente, de necessidades e problemas que eles encontram em sua vida social, econômica e política. Essa versão ativa e intencional do conceito enfatiza a subjetividade, a cooperação e busca racional de interesses e valores, a “construção” da história em oposição à exposição a forças e a destinos históricos anônimos.

Visando o acúmulo de capital, ao introduzir novos métodos de trabalho em suas fábricas, no início do século XX, Henry Ford suplantou a produção manufatureira, então característica da indústria auto-

mobilitística, pela padronizada, mecanizada e em larga escala. Dessa forma, abriu caminho para que essa indústria se tornasse, nos Estados Unidos e, posteriormente, em âmbito mundial, o setor de maior peso em volume de produto e de valor adicionado. As inovações de Ford visaram ao mesmo objetivo da chamada *organização científica do trabalho* sistematizada por Frederick Taylor, isto é, a eliminação dos tempos mortos no processo de trabalho no intuito de alcançar grande volume de produção a custos baixos. Por isso mesmo, o fordismo incorpora a doutrina de Taylor, induzindo à denominação de regime fordista-taylorista. Tal associação indica que havia um problema proposto à economia capitalista no início do século e que tal problema foi resolvido, não por acaso, nos Estados Unidos, pelos métodos introduzidos por Taylor e Ford (GORENDER, 1997). Nesta era, os trabalhadores foram concitados a não refletir, pensar e planejar seu processo de trabalho, pois disso se encarregavam seus superiores hierárquicos, uma vez que:

A fim de superar a produção de tipo artesanal, o regime fordista adotou o princípio taylorista básico da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, reservando o primeiro exclusivamente aos diretores e gerentes, enquanto o segundo caberia aos trabalhadores no chão da fábrica (GORENDER, 1997, p. 312).

Concentrando-se nas tarefas manuais, o trabalho deveria seguir uma rígida norma de movimentos, visando à máxima economia de tempo. Observa-se a divisão do trabalho, como o novo desenho fabril. Mais do que uma disciplina do trabalho, Taylor e Ford propunham uma ética, um padrão de conduta aos trabalhadores (ALTVATER, 1995). De acordo com Fogaça e Salm (1994, p. 263), o fordismo criou um padrão de produção industrial que caracterizou o próprio desenvolvimento capitalista no século XX, à medida que proporcionou, “por um lado, uma extraordinária elevação da produtividade dos estabelecimentos fabris, mas, por outro, integralizou o processo de dominação previsto por Marx”, ao se referir que a automação não possibilitaria a libertação

do trabalhador.

No fordismo, as atividades intelectuais diluem-se pela estrutura da fábrica, criando uma dependência entre os setores de tal forma que, se anteriormente o capital dependia da qualificação de seu empregado, nesse período o empregado passa a ser dependente de seu superior para desempenhar seu trabalho. Ocorreu, no século XX, uma acentuada desqualificação do trabalho, em função da hegemonia fordista e seus desdobramentos (MAGRONE e TAVARES JÚNIOR, 2014).

No fim do século XX, quando o fordismo já estava em crise, emergiu um novo cenário produtivo. Introduziu-se a base microeletrônica e a programação flexível das máquinas que requereu a participação direta dos trabalhadores na condução do processo de produção. Por consequência disso, exige-se da força de trabalho, uma compreensão global do processo produtivo, o que carece de uma elevação do nível de qualificação. Esse novo processo decisório de produção estreita a relação entre a gerência e o chão de fábrica e modifica o padrão de relação entre os elos da cadeia hierárquica. Essas mudanças afastam os processos de trabalho do paradigma fordista e os conduzem a um processo “em que a força de trabalho interage de forma criativa com um sistema de automação flexível” (COUTINHO, 1992, p. 75).

Dos períodos “fordista e pós-fordista”, interessam-nos em especial as mudanças ocorridas nas relações de trabalho. Na transição desses períodos, ocorre uma gradativa substituição da linha de montagem pela formação de equipes de trabalho, nos quais os próprios funcionários são incentivados a participarem do processo de tomada de decisão, estreitando a relação entre gerência e chão-de-fábrica. O comando burocrático, com controle rígido, não é só ineficiente como deixa de fazer sentido. Com uma maior autonomia e liberdade de execução de tarefas, a relação entre superior e subordinado torna-se baseada na avaliação de resultados. As características do funcionário exigido nesta nova realidade são diferentes daquelas requeridas pelo sistema taylorista-fordista. O trabalho abriu espaço a tarefas que necessitam

de maior envolvimento intelectual e passou a ser realizado em grupo, com o incentivo da participação dos membros na tomada de decisões (MAGRONE e TAVARES JÚNIOR, 2014).

As transformações observadas neste período, revelam a constituição de equipes autônomas, com qualificação adequada, acompanhadas por sistema de monitoramento das atividades e avaliação dos resultados. É importante perceber a maneira como os processos de produção tendem a produzir reflexos nas organizações e arranjos institucionais, em particular no Estado. As semelhanças com propostas de gestão compartilhada não seriam meras coincidências, mas advindas de um movimento estrutural em busca de maior eficiência institucional. (MAGRONE e TAVARES JÚNIOR, 2014). Neste sentido, a responsabilização pode ser observada como uma consequência das mudanças econômicas e estruturais, sob o viés da flexibilização dos processos e elevação da qualidade.

O modo fordista de produção não influenciou apenas o modo de gestão e produção do início do século 20, teve contornos mais amplos, influenciando grandes segmentos da sociedade. Na abordagem pós-fordista, o processo de flexibilização do trabalho, argumentam seus defensores, leva a uma profunda modificação nas estruturas de autoridade e diferenciação de classes nas organizações, representando uma ruptura com o modelo tradicional de relações trabalhistas. Quando estes dois modelos foram aplicados ao Brasil, percebe-se que, mesmo aplicados em diferentes épocas, foram implantados de forma equivocada, prejudicando o desenvolvimento do país e suas relações trabalhistas (SILVA FILHO, 2005, p. 1).

De acordo com o autor supracitado, a implantação do fordismo no Brasil deve-se aos governos militares. Segundo ele, este modelo teve como referência, não o modo autoritário característico dessa fase, mas a política econômica e social norte-americana, desconhecendo o processo histórico daquela sociedade. Implantar um sistema em uma sociedade requer adaptações e inovações que vão além da mudança

de paradigmas sociais, o que não ocorreu. A grande consequência foi a inoperância dos sistemas no Brasil que logo se esbarram em lutas de classes apoiadas por sindicalistas, tecendo uma grande disparidade de ideais e objetivos comuns, resultando em mais um cenário de lutas sociais.

Em um contexto mais amplo, após todo o período das “Revoluções Liberais”, a ideia de nação finalmente se consolidou, dando origem ao fenômeno do nacionalismo, que rapidamente se difundiu por continente europeu e apresentou-se muito influente nas sociedades ocidentais em meados do século XX e, inclusive no Brasil. O nacionalismo motivou as duas grandes guerras acirrando a disputa territorial e a instauração do neocolonialismo econômico. Calixto (2005) acredita que este período foi também a passagem da ordem bipolar da Guerra Fria para uma nova ordem multipolar, originando uma grande “desordem mundial”, marcada pela redefinição do mapa político e pela globalização.

O processo de globalização e a revolução tecnológica provocaram alterações de grande envergadura também nas condições em que atuam as organizações empresariais e, conseqüentemente, nas posturas adotadas pelo Estado. Conforme Gorender (1997), o fordismo originou plantas de dimensões enormes, uma vez que deu prioridade absoluta à economia de escala e estimulou a verticalização. Enquanto que os recursos técnicos mais modernos favorecem a produção enxuta, a economia de escopo, a produção diversificada em pequenos lotes, a terceirização ou subcontratação.

A força adquirida pelas empresas multinacionais, em especial pelo capital financeiro, nas condições da globalização, deu margem à ideia de que, mais do que multinacionais, já seriam empresas transnacionais. As empresas multinacionais não se desgarram dos Estados nacionais nos quais têm origem e sofrem as contingências das economias nacionais desses Estados. Não se trata apenas da questão de organicidade histórica, mas do fato concreto de que as empresas mul-

tinacionais precisam do seu Estado nacional para se legitimar e para contar com abrigo político e salvaguardas jurídicas na atividade no mercado interno e no mercado mundial. As empresas multinacionais constituem uma questão de política internacional para todo Estado nacional onde tenham sua matriz, e de forma inversa, para os Estados onde estejam suas subsidiárias (GORENDER, 1997).

O Estado está cada vez mais subordinado às exigências da economia global. O processo de globalização altera e, sob alguns aspectos, reduz os atributos de soberania dos Estados nacionais. É preciso, porém, considerar as reações destes diante das questões propostas pela própria globalização. “Os Estados nacionais posicionam-se diante do processo de globalização conforme interesses de classe que expressam, empregando os meios de pressão e persuasão de que dispõem”. Enquanto os Estados nacionais dos países desenvolvidos se valem da globalização para incrementar seu poder de influência interna e externa, os Estados nacionais dos países do Terceiro Mundo chegam ao limiar da impotência diante das flutuações dos mercados globalizados de investimentos financeiros, de bens e de serviços. Em consequência, são compelidos a adotar os rumos impostos pelo poder objetivo dos fatores externos (GORENDER, 1995, p. 98).

Para Cerny (1989), o Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos foi substituído pelo Estado competidor, um Estado que intervém para reestruturar indústrias, promover a pesquisa e o desenvolvimento, e liberalizar ou desregular setores anteriormente protegidos da competição internacional. Face a esse cenário de globalização, a questão que se coloca é de saber se o Estado será capaz de regular, controlar, ou ao menos disciplinar de alguma forma estes fluxos econômicos globalizados. O autor questiona se a reforma do Estado aumentará sua capacidade de promover políticas de desenvolvimento sustentáveis. Nesse ponto existe uma grande polêmica. No caso do Brasil, por exemplo, a reforma do Estado tem como objetivo declarado central a transição de um Estado intervencionista para um

Estado coordenador (MELLO, 1999).

Com a globalização, a partir da década de 90, o mercado interno de cada país passou a depender da capacidade de gerenciamento do Estado quanto à política de desenvolvimento econômico e social. Nesta nova ordem econômica, após o fracasso do modelo desenvolvimentista e intervencionista da década de 70, o Estado passou a assumir o papel de gerente da economia, propiciando condições de sustentabilidade do desenvolvimento econômico e social. A coordenação desse processo requer um Estado forte, gerencialmente competente, com estruturas ágeis, capaz de dar respostas às demandas da sociedade (MORAES, 1997).

Em síntese, observa-se que mudanças estruturais decorridas do processo de globalização geraram alterações estruturais no Estado que podem ser percebidas mediante modificações na forma de intervenção estatal e na forma de gestão. Se os anos 80 foram marcados pela perda de autonomia relativa em face do processo de globalização da economia mundial, os anos 90 foram os anos da reforma do Estado e, particularmente da reforma da administração pública com uma abordagem gerencial orientada para a obtenção de resultados (PEREIRA, 2006).

As mudanças sociais, tais como aquelas advindas dos períodos fordista e pós-fordista, bem como da globalização, que mudam o desenho político e econômico do mundo, trazem consigo a exigência de novas preocupações na educação e, por conseguinte, novas demandas para o Estado. Partindo do pressuposto de que o Estado seja um produto da sociedade que vem se transformando em função das mudanças sociais e estruturais, observa-se, no caso brasileiro, que as políticas educacionais deixam de ter um foco eminente no processo e passam a centrar-se mais nos resultados. Tem-se, a exemplo disso, as políticas de Responsabilização como produto das transformações vivenciadas pelo Brasil, no campo das políticas públicas.

As *Standard Based Reforms* (reformas baseadas em padrões) induzem reformas curriculares na direção de consensos em torno de habilidades, conteúdos e competências basilares a serem desenvolvidas em cada etapa do ensino. De outro lado, tal desenvolvimento deve ser monitorado para verificar se tais competências estão de fato sendo adquiridas. Para tanto, o instrumento mais utilizado foi à institucionalização de sistemas baseados na aplicação de testes padronizados que aferem o desenvolvimento daquelas competências. Como mecanismos de gestão, podem ser associadas aos testes, propostas de incentivos ou possibilidades de intervenção. Quaisquer que sejam as ações, desde a simples publicidade dos resultados, implicam na constituição de medidas, formais ou não, de responsabilização associadas aos resultados dos testes.

Iniciaram-se assim, em 1988, as primeiras experiências de avaliação em larga escala, com a aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, pelo Ministério da Educação. Conforme Freitas (2005), os motivos declarados para que o Estado começasse a avaliar foram diversos. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque serviriam para conferir e verificar resultados diante dos objetivos da educação nacional. A seguir, tais ações permitiriam ao Estado conhecer a realidade e realizar diagnósticos. No momento seguinte, a avaliação foi considerada uma importante prática para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Em seguida, os motivos para requisitar essas práticas estavam vinculados às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no país.

Lam (*apud* AKKARI, 2011) considera que se tratando das reformas educacionais que miram a garantia da qualidade e baseadas em padrões, apresenta um modelo cíclico composto por quatro etapas e explica: - A primeira refere-se à definição de padrões de desempenho para os estudantes. A segunda na responsabilização por parte dos pro-

fessores e da escola quanto às expectativas desses padrões. A terceira etapa refere-se à consideração de que a avaliação em larga escala serve para agilizar as mudanças na escola, com o apoio de políticas de incentivo às reformas. Por fim, tem-se o uso dos resultados dessa avaliação para determinar a pertinência das reformas desencadeadas e para acompanhá-las. Assim, às definições de qualidade e finalidade da avaliação pode-se acrescentar a responsabilização como elemento instigador dos processos avaliativos.

Segundo Magrone e Tavares Jr. (2014), as políticas de responsabilização *accountability*² constituem o pano de fundo das principais transformações nos sistemas educacionais. Neubauer e Silveira (2009) esclarecem que os efeitos da responsabilização acabam por produzir novos padrões de avaliação que vão desde a divulgação dos resultados do desempenho das escolas até a elaboração de critérios de incentivos ou sanções no interior dos sistemas.

A exigência dos resultados foi operacionalizada nas políticas educacionais mediante a noção de *accountability* (responsabilização) que se insere em um processo de gestão para justificar as atividades realizadas e os resultados obtidos em função de objetivos pré-estabelecidos e, se necessário, fazer a conexão com os recursos investidos, sejam eles humanos, materiais e/ou financeiros. As políticas de responsabilização objetivam auxiliar os atores do sistema educacional a se moldarem de forma contínua “a um ambiente em constante evolução, instigar a tomada de decisões, poder prestar contas à sociedade civil sobre a gestão da escola e assumir a responsabilidade do cargo recebido” (AKKARI, 2011, p. 86).

As experiências mais avançadas de responsabilização em educação são a norte-americana e a inglesa. A adoção de medidas de

² O termo *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, está presente na literatura americana desde antes da década de 1970. No Brasil, foi introduzido no início dos anos de 1990, justamente quando se instalava no país o regime democrático de administração pública (PINHO SACRAMENTO, 2009). Assim, seu ingresso no contexto das políticas nacionais coincide com o discurso da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados ainda que com princípios fundamentais diversos.

accountability vem conjuntamente com *Standards Based Reforms* (reformas baseadas em padrões), cujos principais elementos são: um padrão curricular comum, avaliação sistemática do desempenho, regras para promoção e graduação de estudantes (padronização burocrática), estabelecimento de metas, acordos acerca da divulgação dos resultados, sistemas de comparação entre escolas e adoção, ou não, de incentivos e sanções baseados no progresso institucional (MAGRONE e TAVARES JÚNIOR, 2014).

Quando se trata do entendimento da reforma educacional, vários trabalhos se destacam com um alinhamento de teses e argumentos no que tange aos aspectos substanciais de teorias capitalistas, neoliberais, globalização e desenvolvimento tecnológico (Zanardini, 2007; Abrucio, 2007; Goodson, 2007; Silva e Abreu, 2008; Ferreira, 2008; Coelho, 2008; Pinho e Sacramento, 2009; Moraes, 2009; Fonseca, 2009). Além disso, muitos destes trabalhos procuram situar a educação brasileira no âmbito das políticas públicas, demonstrando que um dos principais alvos da reforma foi a mudança curricular, utilizada como estratégia para aproximar a educação escolar das demandas postas pelas transformações ocorridas na economia em geral e no mundo do trabalho em particular.

Ao analisar os artigos publicados na atualidade acerca do tema, pode-se identificar seis grandes temas: 1) *Políticas de avaliação e responsabilização* – discutem aspectos referentes à gestão e análise dos desenhos da política de avaliação e responsabilização, a partir das implicações das mudanças no Estado e políticas públicas educacionais; 2) *Reformas educativas e o trabalho e formação docente* – tratam das implicações da reforma sobre o trabalho e formação docente; 3) *Políticas educacionais a partir da reforma do Estado* – estudos sobre as consequências da transformação do Estado e sociedade sobre as políticas educacionais de modo geral (excluindo as políticas de avaliação e responsabilização que se encontram no tema 1); 4) *Reforma do Estado* – reflexões teóricas acerca da reforma do Estado, que discutem a

educação de forma secundária; 5) *Orientação de organismos internacionais* – discussões que envolvem as políticas educacionais sob orientação de organismos internacionais; e, por fim, 6) *Reforma do Estado e da educação* – reflexões teóricas onde o Estado e a educação são temas centrais.

No que tange a interpretação pela crise do Estado, Barreyro e Rothern (2014) anunciam que a reforma do Estado, ocasionada em meados da década de 1990, trazendo a proposta de descentralização da execução das políticas e diminuição da oferta direta pelo Estado das atividades que pudessem ser realizadas pelo setor privado, emergiu como forma de compensação pela perda do poder estatal. Para Evangelista e Shirioma (2007), a Reforma do Estado seria uma resposta a problemas como o fracasso, a ineficiência, a precariedade, a negligência, entre outros, que colocavam em xeque sua capacidade de governar. Os autores corroboram a tese de que a reforma educacional e a implantação da gestão por resultados tem pouco a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública unvida pela ideologia gerencialista.

Abrucio (2007) discorre que o processo de Reforma do Estado no Brasil iniciou com o fim do período militar. Segundo o autor, naquele momento, dois fenômenos combinavam-se: a crise do regime autoritário e, principalmente, a derrocada do modelo nacional-desenvolvimentista. Nesse viés, corroboram com essa justificativa Viseu (2014), Coelho (2008) e Souza e Faria (2004), que justificam as transformações do Estado como decorrentes da crise e esgotamento do Estado desenvolvimentista/ “Estado-Providência”. Abrucio (2007) esclarece que era necessário atacar os erros históricos da administração pública brasileira, muitos deles incitados pelos militares, e encontrar alternativas que dessem conta do novo momento histórico que exigia uma atualização da gestão pública.

Tratando-se da interpretação das transformações do Estado e políticas educacionais como sendo fruto da reestruturação social e produtiva, bem como mudanças no mundo do trabalho, Duarte (2002) afirma que a revalorização dos governos locais guarda sua origem nos processos de redemocratização e na reestruturação produtiva pela qual passa a economia. Lima Filho (2002) articula a política educacional e reforma do Estado à inserção do país no estágio das relações sociais capitalistas internacionais e das transformações técnicas e de gestão dos processos produtivos.

A Reforma do Estado brasileiro encontrava justificativas na necessidade de rever os entraves, os fatores que estariam impedindo a reprodução eficaz do modo capitalista de produção (ZANARDINI, 2007). Segundo Deitos (2012), comportadas na crise do Estado estavam as derivações econômicas, financeiras, políticas e sociais que o país enfrentava para a chamada abertura ao mercado internacional, exigência entendida como derivada da globalização e da competitividade necessárias para a integração ao mercado mundial. Araújo e Pinheiro (2010) esclarecem que, na configuração em que se encontrava o Estado brasileiro, era incapaz de dar conta das inúmeras demandas de uma sociedade, cada vez mais complexa, em um mundo globalizado.

Observa-se que um dos principais alvos da reforma educacional foi a mudança curricular, uma das primeiras agendas de políticas públicas a ser estabelecida. Silva e Abreu (2008) acreditam que tal mudança foi utilizada como estratégia para aproximar a educação escolar das demandas postas pelas transformações ocorridas na economia em geral e no mundo do trabalho em particular. Na mesma linha, Costa Júnior e Bittar (2012) indicam que as atuais políticas para a educação superior do país encontram-se inseridas na estratégia de inclusão da economia brasileira às intensas mudanças na base produtiva do capitalismo em nível global, no intuito de obedecer às necessidades do mercado. Sobre o estabelecimento das novas diretrizes nacionais para o ensino médio no Brasil, Moehlecke (2012) destaca que as mudanças

ocorridas na legislação decorrem das transformações em curso na própria sociedade e no mundo do trabalho.

De acordo com Morgado (2010), as transformações no mercado de trabalho, na organização empresarial, nas formas de comunicação e de acesso à informação, na estrutura da vida urbana e nas relações sociais obrigaram a uma readaptação das populações a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade, com reflexos evidentes ao nível da instituição escolar. Conforme Araújo e Castro (2011), parte-se do pressuposto de que as modificações ocorridas nas sociedades contemporâneas foram influenciadas pela necessidade de reorganização do capital que, em crise, tentava superar o modelo taylorista/fordista de produção, por um modelo mais ágil, mais flexível que atendesse às atuais exigências do mercado. Silva (2013) acrescenta que o desenvolvimento capitalista do século XX desenvolveu-se e consolidou-se no Brasil a partir da influência de modelos militares (hierárquicos, centralizadores e autoritários) e fordistas de organização. A divisão técnica do trabalho emerge em conexão com a configuração do capitalismo. Contudo, ocorre um deslocamento do trabalho fordista, fabril, para uma nova configuração que não mais toma os limites do espaço e do tempo disciplinares como estratégia, mas flui no jogo heterogêneo do novo capitalismo – a empresa. Para Corsani (*apud* SILVA, 2013), a passagem do fordismo ao pós fordismo pode ser lida como a passagem de uma lógica de reprodução a uma lógica de inovação que tem produzido intensos desdobramentos ao campo educacional, o que se alinha ao argumento central aqui desenvolvido.

Em relação às interpretações baseadas nas mudanças do capitalismo, de acordo com Silva (2013), o conjunto das modificações na organização do capitalismo, em especial os processos de imaterialização do trabalho, o deslocamento da reprodução para a inovação, o que a autora denomina de *capitalismo cognitivo*, impulsiona as mudanças nos sentidos educacionais. Cunha (2011) assinalou que as alterações ocorridas na configuração dos Estados nacionais deve-se a uma crise

do capitalismo. A respeito disso, Moraes (2009) evidencia uma estreita relação existente entre as mudanças no capitalismo, tal como novos modos de acumulação do capital (ZIBAS, 2005) e as mudanças nas políticas públicas em geral, e nas educacionais, em particular. Segundo Moraes (2009), no caso brasileiro, a política educacional foi vista como parte do projeto da reforma do Estado. Ao se defender que é necessário reformar o Estado por se diagnosticar sua crise, a autora afirma a importância de se reconhecer os processos históricos do capitalismo e evidenciar que estes têm determinado as políticas implementadas pelo Estado ao longo do tempo. Ela conclui que a crise deve ser atribuída ao capitalismo e não ao Estado.

Conforme Silva Júnior (2003), a reforma educacional brasileira resulta dos deslocamentos do capital no processo de universalização do capitalismo, devendo-se observar os seguintes eventos: a universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macrogerido pelo financeiro impôs profundas mudanças no metabolismo social de todo o mundo; segundo, a mudança no metabolismo social impôs um novo processo de reprodução social, implicando alterações nas estruturas sociais; e terceiro, isso pôs em movimento, reformas institucionais em várias áreas da atividade humana nesse modo de produção, mas principalmente no campo educacional. Portanto, para o autor, o movimento reformista educacional deve ser pensado a partir do metabolismo social capitalista.

Tratando-se das interpretações baseadas na consolidação do processo de globalização, os autores, de modo geral, não aprofundam suas análises, detendo-se em referências ou menções. Afonso (2003) e Bauer (2010) corroboram a ideia de que as mudanças nos sistemas e programas educacionais deve-se à conjuntura social e econômica globalizada e, para Bauer (2010), em especial, à influência de organismos multilaterais. Campos (2013) incrementa que o deslocamento interpretativo da questão social no contexto latino-americano embasa a orientação, recorrente nos documentos, de adoção da educação

infantil como estratégia de combate à pobreza e, assim, como via de promoção da equidade social. Ainda segundo a autora, nos anos 1990, a educação é proclamada por diferentes organismos como eixo da produtividade com equidade, tornando necessário garantir a oportunidade de acesso e manter um padrão mínimo de qualidade a partir de um Estado que exerça seu papel fundamental na mediação exigida para a consolidação do processo de globalização.

As publicações, em sua maioria, expressam suas interpretações a respeito das transformações do Estado e educação, contudo, nem sempre esse é o objetivo central de seus estudos. Assim, para analisar as tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos, Di Pierro (2001) avalia que a reforma educacional foi condicionada pelas metas do ajuste fiscal. Para a autora, as reformas que acabam por redefinir o papel do Estado foram regidas por premissas econômicas. Takahashi (2005), Ferreira (2008) e Garcia (2010) fundamentam a reforma a partir das mudanças nas capacidades interiores, cognitivas e instrumentais dos indivíduos, bem como na concepção neoliberal que prevê um Estado mínimo no que se refere à regulação do mercado e gastos com o social e um Estado forte no sentido de proteger o mercado dos riscos, internos e externos, de forma a manter o livre jogo do mercado.

Por fim, Seabra (2001) analisa a *nova administração pública* (NAP) a partir do conceito de organização desenvolvido pela teoria de sistemas, segundo o qual, uma organização interage externamente com o ambiente, e seus componentes organizacionais internos (subsistemas) interagem entre si. Conforme o autor, essas interações levam à premissa de que transformações no ambiente externo induzem mudanças na organização e que mudanças em um componente organizacional (subsistema) impactarão outros componentes. Por analogia, o autor sugere que a introdução de medidas da NAP, bem como as consequentes mudanças em organizações públicas, devem ser analisadas à luz dessa teoria, sob o risco de interpretações equivocadas e falhas de im-

plementação.

Conclusões

Diante do exposto, conclui-se que a literatura mostra que as mudanças das políticas públicas educacionais no Brasil se deram através de uma reforma pautada nas evidências históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas e políticas durante todo o processo de formação do Estado brasileiro. Assim, pode-se evidenciar que, sob a influência das ideias de formulação ou transformação das políticas educacionais que (1) as políticas de responsabilização constituem um marco das mudanças ocorridas nas políticas educacionais; (2) a adoção de medidas de accountability que vem em conjunto com as Standard Based Reforms (reformas baseadas em padrões) abarcam elementos como um padrão curricular comum, avaliação sistêmica do desempenho, entre outros, e devem ser analisadas neste conjunto; e (3) é necessário perceber que o desenho de um sistema de responsabilização merece cuidados políticos e sociais amplos. Contudo, o que parece fazer mais diferença acerca do sucesso ou não de modelos de accountability é a adesão social. Quanto maior a mobilização e engajamento da sociedade, maior a possibilidade de êxito do sistema de responsabilização.

Referências Bibliográficas

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, p. 67-86, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, Apr. 2003.

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ALTVATER, Elmar. *O preço da riqueza*. São Paulo: Uesp, 1995.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 18, n. 69, 2010.

ARAÚJO, Suêlde de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?. *Ensaio: aval.pol. públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, Mar. 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, Mar. 2013.

CERNY, Phil. *The Changing Architecture of the Politics. Structure, Agency, and the Future of the State*. London: Sage, 1989.

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

COUTINHO, Luciano. *A Terceira Revolução Industrial e Tecnológica. Economia e sociedade*, Campinas: São Paulo, ago 1992.

COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues; BITTAR, Mariluce. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 253-281, maio 2012. ISSN 2175-795X.

CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2011, vol.16, no.48, p.585-607. ISSN 1413-2478.

DEITOS, Roberto Antônio. O liberalismo social-democrata e a reforma do Estado brasileiro (1995-2002). *Perspectiva*, v. 30, n. 1, p. 199-229, 2012.

DI PIERRO, M.C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.27, p. 321-338, 2001.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Sistemas públicos de educação básica e relações intergovernamentais: ação da união e a autonomia dos sistemas locais de ensino. *Perspectiva*, v. 20, n. 2, p. 303-327, 2002.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas Educativas, Formação e Subjetividades dos Professores. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 239-251, Ago. 2008.

FOGAÇA, Azuete e SALM, Cláudio Leopoldo. Qualificação e Competitividade. In: VELOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Orgs.). *Modernidade e Pobreza*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Nobel, 1994.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai/ago 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estud. av.* [online]. 1997, v.11, n.29, p. 311-361. ISSN 1806-9592.

GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. *Pro-Posições*, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.

LIMA FILHO, Domingo Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação in: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, jul/dez. 2002. p. 269-301.

MAGRONE, E.; TAVARES JUNIOR, F. A 'accountability' como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), v. 18, p. 13-50, 2014.

MELLO, Valérie de Campos. Globalização, regionalismo e ordem internacional. *Rev. bras. polít. int.* [online]. 1999, v. 42, n.1, p. 157-181. ISSN 1983-3121.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro ANPEd, v. 17 n. 49, p. 39 – 58, jan.-abr 2012.

MORAES, Salete Campos de. “(Re) Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. *Educação* 32.2 (2009).

MORAES, Senithes G.; MARTINS, Jane F. O Empenho da Despesa e suas Implicações. *Revista do Tribunal de Contas do Distrito Federal*, n. 07. Brasília. 1997.

MORGADO, Jose Carlos. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.26, n.02, | p.15-42. Ago. 2010.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão dos sistemas escolares – quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Orgs). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009.

OFFE, Claus. A Atual transição da história e algumas opções básicas para as instituições da sociedade. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge & SOLA, Lourdes (Orgs). *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo: UNESP, 2001.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser & SPINK, Peter (Orgs). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. 7 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, 2009.

SEABRA, Sérgio Nogueira. A nova administração pública e mudanças organizacionais. *Revista de Administração Pública*. v. 35, n. 4, p. 1-25, 2001.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.

SILVA FILHO, Linderson Pedro da. O fordismo, e pós-fordismo e a sua influência sobre a determinação de salários no Brasil. *XII SIMPEP*, Novembro de 2005.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, Dec. 2003.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96." *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 12.45 (2004): 925-944.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. A descentralização como política pública no setor educacional: uma análise dos impactos em escolas públicas do município de Curitiba-PR. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 235-254, Jan. 2005.

WISEU, Sofia. Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 899-916, out./dez. 2014.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 245-270, 2007.

ZIBAS, Dagmar M. L.. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, Abr. 2005 .

Notas

¹ Este trabalho é derivado da dissertação intitulada “*Transformação do Estado e Políticas Públicas Educacionais no Século XXI*”, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Ciência Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora e defendida pela autora em Agosto/2017. A referida dissertação contou com o apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) que conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional

de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP).

² Conforme previsto no Regulamento do OBEDUC/CAPES, durante a pós-graduação, além das atividades compulsórias, a autora realizou estágio em docência.

³ O(s) autor(es) deste capítulo declara(m) ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara(m) que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. O(s) mesmo(s) se responsabilizam por todas as informações/opiniões aqui expressas.

Capítulo 5

Liderança e carisma: determinantes na gestão de sucesso¹

Karina Hernandes Neves

O Colégio Estadual Machado de Assis² é uma escola de pequeno porte, localizada num distrito distante trezentos quilômetros da capital, o acesso é realizado unicamente via estradas não pavimentadas. A economia do local tem como pilares a agricultura de leguminosas e a pecuária de leite e de corte.

O colégio atende alunos de origem humilde, em sua maioria filhos de agricultores com nível socioeconômico baixo (3,8), residentes entorno da escola. A escola oferece o ensino a partir do 6º ano, tendo ensino médio na modalidade de Formação Geral de Curso Normal (formação de professores). Recém-reformada, a infraestrutura da escola é boa, possui salas de aula, sala de direção, biblioteca, refeitório, cozinha, banheiros, quadra de esportes. Como diferenciais, existe ainda uma padaria e de uma sala de cinema – únicos na região e que fazem parte de projetos idealizados pela atual gestão da escola. A instituição possui internet e computadores para uso pedagógico e dos alunos.

A maioria dos alunos mora com pai e mãe, traço da cultura tradicional do local, em que o divórcio ainda é considerado uma anormalidade. O nível cultural dos responsáveis é essencialmente baixo, pois 68% dos pais e 44% das mães não concluíram sequer o ensino

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, a quem o autor expressamente agradece.

2 Nome fictício. O nome verdadeiro das escolas e personagens descritos foram suprimidos e substituídos. No caso dessa escola, optou-se por homenagear o maior literato brasileiro.

fundamental II. A despeito da baixa escolaridade dos pais, questionário socioeconômico respondido pelos alunos na Prova Brasil 2011 e disponibilizado pelo INEP demonstra que os estudantes revelam que, na percepção dos discentes, os pais se preocupam com a educação ofertada aos filhos. Segundo os respondentes, 75% dos pais comparecem às reuniões e 100% os incentivam a estudar, realizar as tarefas de casa, a ler e a serem assíduos.

Sendo um povoado, não há ali nenhuma opção de lazer ou de consumo de cultura fora a escola. A despeito disso, 25% dos alunos afirmaram que sempre leem jornais, 57% os leem de vez em quando, 54% sempre leem livros em geral e 31% os de literatura infanto-juvenil. Trinta e seis por cento dos alunos declararam nunca terem lido sites da internet. No entanto, apesar do colégio possuir estrutura de biblioteca montada, apenas 32% dos alunos afirmaram usar a biblioteca com frequência, enquanto 61% disseram utilizá-la de vez em quando. No que diz respeito ao consumo de cultura, dentro do contexto apresentado, é bastante evidente o alto índice dos que não frequentam teatros (67%), cinema – exceto a sala de cinema da escola (79%), e música/dança (44% nunca ou quase nunca assistiram a esse tipo de espetáculo e os demais podem considerar apresentações musicais aquelas assistidas na escola ou igrejas, por exemplo).

Sobre os hábitos de estudo, todos os alunos afirmaram que gostam de Língua Portuguesa e 85% disseram gostar de Matemática. Quase a totalidade dos alunos revelaram que fazem os exercícios de Língua Portuguesa (93%) e Matemática (86%) e todos afirmaram que o professor faz a correção dos mesmos. Com relação ao uso da biblioteca da escola, 86% dos alunos disseram utilizá-la para leituras, estudos e pesquisas. Quanto às expectativas futuras, 88% dos alunos pretendem continuar os estudos, 54% apenas estudando e 32% estudando e trabalhando.

Esses são os dados que mostram o perfil do corpo discente de uma escola que, em 2011, apresentou um dos maiores Índices de De-

envolvimento da Educação Básica (IDEB) do país. O IDEB é um indicador criado para se aferir a qualidade da educação no Brasil. Ele é formado a partir de dois outros índices: o índice de fluxo (IF), aferido pelos dados do Censo Escolar, e o índice de desempenho (ID), considerado com base nos resultados dos testes de múltipla escolha de Língua Portuguesa e de Matemática aplicados aos alunos bianualmente na Prova Brasil. O IDEB varia de 0 a 10, sendo a nota máxima atribuída àquela escola que, em um cenário ideal, não reprove, porque todos os seus alunos aprenderam.

No Colégio Estadual Machado de Assis, os resultados no IDEB são muito representativos, especialmente a partir de 2009, quando a escola atingiu o nível 6, média dos países desenvolvidos em indicadores semelhantes. No ano de 2011, a escola apresentou um dos maiores IDEBs do país (7,8), acima de escolas de grandes centros urbanos, nivelando-se às melhores instituições educacionais no Brasil.

Buscando identificar, de forma plurifatorial, os principais elementos que fazem do Colégio Estadual Machado de Assis um caso de sucesso no que diz respeito à inclusão de todos os alunos e a diminuição da desigualdade (e conseqüente melhoria de fluxo e qualidade), foram apontados alguns fatores: o *peer effect*, a coesão social em torno da educação, as estratégias de apropriação de resultados, a identidade e, principalmente, a liderança.

A comunidade atendida pelo colégio não é grande e, sendo a única escola do distrito, atende a uma clientela mista. Há sempre ou quase sempre apenas uma turma de cada série, o que faz com que a enturmação seja completamente aleatória e heterogênea. Isso faz com que os alunos interajam entre si, gerando o que conhecemos como “*peer effect*”, ou efeito de pares, que ocorre quando alunos de diversos níveis sociais e de conhecimento se relacionam, permitindo interações – positivas ou negativas. São consideradas interações positivas quando os melhores alunos conseguem influenciar os piores, fazendo com que estes também apresentem resultados melhores. A isso, a literatura

especializada chama de efeito *shining star*, ou seja, quando os bons alunos conseguem influenciar os alunos de pior rendimento, sendo influenciadores e não por eles influenciado. O oposto disso é conhecido como efeito “*bad apple*”, ou seja, quando o bom aluno sofre o efeito deletério do meio (JALES, 2010).

No Colégio Estadual Machado de Assis verifica-se a ocorrência do efeito “*shinning star*” na medida em que se percebe que as interações entre os alunos ajudam muito mais os alunos a melhorar do que o oposto. A forma como isso ocorre é muito influenciada pelo tipo de gestão da escola. A unidade desenvolve muitos projetos e adere a outros tantos, criados pela Secretaria Estadual de Educação. Assim, os alunos são sempre incentivados a realizar atividades em grupo, sendo estes grupos formados sem seleção prévia, permitindo a interação livre, o que causa efeitos bastante positivos para os estudantes e para a escola de forma geral.

Ao contrário de outras, nessa escola, os alunos não são enturmadados por nível socioeconômico, pelo contrário, as turmas são primordialmente heterogêneas. Curi e Menezes-Filho (2009) entendem que 23,5% do efeito escola ocorrem em função do *peer effect*. O *peer effect* é considerado positivo por permitir influências mútuas, o que pode aumentar a motivação dos alunos e desenvolver ou ampliar o espírito colaborativo (GUKOVAS, 2014). Na visão de Oliveira (2008), as turmas heterogêneas permitem interações tão decisivas que podem, inclusive, favorecer os testes de proficiência, ou seja, os resultados nos testes de proficiência são considerados melhores em função dessas interações.

Durkheim (2009) destaca que a educação é imprescindível ao convívio e à ordem social. O autor aponta ainda que a educação é uma das primeiras fontes de socialização das crianças e que é ali que se desenvolvem noções importantes para a vida em sociedade, como a de disciplina, a inclusão em grupos e a autonomia da vontade (DURKHEIM, 2009). Neste contexto, o Colégio Estadual Machado de Assis possui

ainda outro elemento que é um facilitador do aprendizado: a coesão social em torno da educação. A escola é uma agência importante, na medida em que prepara os indivíduos para a vida em sociedade, onde os adultos transmitem aos mais jovens os conhecimentos que os habilitam a viver em sociedade. A educação é capaz de despertar nos alunos a importância da solidariedade social, tornando-os capazes de atuar na sociedade moderna.

Para Schwartzman (2010) é íntima a relação entre coesão social e educação, porque a socialização se dá através das escolas. Por outra via, percebe-se também que a coesão social em torno da educação é fundamental para o crescimento das escolas. Pais que participam da vida escolar de seus filhos demonstram o lugar destinado à educação em suas famílias e isso gera integração e crescimento das escolas. No Colégio Estadual Machado de Assis, os pais têm participação efetiva na gestão escolar, aderindo fortemente às reuniões agendadas ao menos bimestralmente. Essa parceria da escola com a família pode ser decisiva para o sucesso escolar. Os pais participam dos dias especiais da escola, bem como também comparecem em dias letivos em que não há programações especiais, com objetivos vários, entre eles, saber como está o andamento da vida escolar dos filhos.

Apesar de todo o sucesso, a escola apresenta alguns problemas. Um dos principais é a falta de professores do corpo docente permanente da escola. Muitos dos professores que lá atuam são de outras cidades e o fazem na forma de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP), que é uma carga horária extra que professores, já pertencentes à rede estadual, podem fazer para aumentar seus salários. Desta forma, muitos dos professores lotados na escola dobram sua carga e professores de localidades vizinhas também o fazem. Sendo assim, não há, na prática, alunos sem professor, mas há uma escola que depende de “dobra” de carga por parte dos seus professores e de professores de outras cidades para funcionar devidamente. Contudo, apesar disso, não há muita rotatividade de professores, uma vez que os que fazem

isso, o fazem há muitos anos e já criaram por isso uma identificação com a escola.

O Colégio Estadual Machado de Assis atende a toda comunidade ao redor. No distrito, é a única escola que oferta o ensino fundamental II e ensino médio, por isso atende todo o público em idade escolar. Não há restrições quanto à clientela e nenhum processo de seleção. Assim, o colégio apresenta forte identidade: tanto alunos, quanto professores ou a diretora sentem-se responsáveis pelo que ali ocorre, considerando-se parte integrante e importante da instituição. Isso fica evidente nos projetos realizados, no discurso de professores, funcionários e alunos, que consideram a escola como parte de suas casas. A coesão é forte, com relações muito amistosas entre os próprios alunos (que são enturmados sem nenhum critério e, portanto, vulneráveis ao *peer effect*, que é evidente, uma vez que os resultados da escola são muito bons).

O envolvimento da direção na vida e cotidiano dos alunos, além da sensibilidade da diretora, fez com que esta percebesse que muitos dos seus alunos apresentavam baixo rendimento e se queixavam de dores de cabeça. Considerando-se que não há farmácia na cidade e que o posto de saúde não tem médico, a diretora começou a buscar alternativas para o problema:

“Pensei que poderia ser um monte de coisas, mas Deus me iluminou e me mostrou que poderia ser fome. Testei. Era fome. Os alunos tinham dores de cabeça porque saíam muito cedo de casa e vários deles sem tomar café. Comecei a valorizar meus resultados. Minha escola apresentava um dos melhores IDEBs do estado. O governador mandou representante aqui. Não perdi tempo: pedi recursos e montamos uma padaria na escola.”

Não há padarias na cidade e a da escola não vende pães, mas os fornece gratuitamente aos alunos na chegada dos turnos e também nos intervalos, além da merenda.

A escola é muito limpa e organizada e a falta de recursos do distrito e da escola também é muito evidente. Possui um jardim e uma horta que, por diversas vezes, a diretora mesma planta e rega. Diante da falta de possibilidade de seus alunos consumirem cultura, por não a terem por perto, a diretora transformou uma de suas salas de aula em cinema – parte de um projeto criado pelo governo do estado, chamado “Cinema na Escola”. Isso mostra o engajamento e o gigantesco esforço com o qual a direção se mobiliza para conseguir recursos. Já foi diversas vezes premiada pelo governo do estado pelos resultados que apresenta.

Segundo a diretora, os alunos nunca ficam sem aula:

“...meus professores não são faltosos, mas o acesso é difícil, estrada de chão. Se chove, não passa nada. Mas os alunos que chegam aqui não ficam sem aula. Um professor junta turma, eu entro na turma que precisar, a gente faz assim. Ou manda pro cinema para assistir um vídeo da matéria, sem aula não fica”.

Sobre a relação da diretora com os professores, a maioria deles a chama carinhosamente de “Tia Amélia³”. Todos confiam na direção do colégio e qualificam a diretora como grande motivadora, o que faz com que os professores se comprometam, articulando atividades inovadoras. Essas atividades ficam muito evidentes se forem contabilizados os inúmeros projetos já realizados pela escola. A diretora os organiza em pastas com os papéis dos projetos e as fotos do que já foi realizado. Dentre estes, merecem destaque o “Pão nosso de cada dia” (implementação de padaria), “Grupo de dança”, “Grupo de Teatro”, “Banda Marcial” (que se apresenta também em outras cidades), “Cineclube”, “Escola Aberta”, “Semana da Normalista”, “Festa Junina”, “Festival de Poesias”, “Sarau Literário”, “Projeto Autonomia” (regularização de distorção idade-série), “Programa Mais Educação” (de permanência na escola no contra turno), “Reforço Escolar”, “Feira de Ciências”, “Projeto

3 Nome fictício.

de Resgate ao Folclore”, entre outros.

A diretora da escola disse que, apesar de ser de um distrito de pequeno porte e uma escola rural, faz questão de participar de tudo o que lhe é oportunizado. Assim, os alunos do Colégio Estadual Machado de Assis são estimulados pela diretora a participar de concursos e projetos diversos fora da localidade. Alunos da escola já venceram várias vezes o concurso de redação do jornal Folha Dirigida, produzindo textos que foram publicados em livros elaborados por aquele jornal. A escola também vem participando há anos, com vários alunos diferentes, do parlamento juvenil, um projeto da Assembleia Legislativa do Estado, no qual o aluno atua como um parlamentar, criando, inclusive, uma proposta a ser apresentada naquela casa.

O esporte é muito valorizado na escola, tanto que a escola já promoveu jogos estudantis, caminhadas, apresentações de esportes diversos, como, por exemplo, já recebeu grupo de capoeira de cidades vizinhas. Por isso, a diretora, professores, alunos e pais participaram dos jogos paraolímpicos⁴, cuja participação das escolas estaduais como público do evento foi franqueada pela Secretaria Estadual de Educação.

A escola aparenta ser uma continuação da comunidade e vice e versa. A comunidade recorre à escola para diversas coisas, inclusive aquelas que não são especificamente da alçada da escola, como por exemplo fazer pesquisas da internet (não relacionadas as aulas), imprimir ou xerocar documentos, dar orientações, etc. Tanto a comunidade é continuamente convidada a estar na escola quanto a instituição se integra à comunidade, de diversas formas: reuniões com os pais, convite à comunidade para se apresentar na escola, desfile escolar em conjunto com a comunidade, visitas aos pais, visitas a outras escolas do município, apresentações culturais e etc. A integração escola-comunidade é percebida quando os agricultores são convidados à escola para discursarem sobre seu trabalho ou durante a passeata ecológica

⁴ Embora a imprensa maciçamente tenha utilizado o termo “paralímpicos”, nos dicionários de Língua Portuguesa, considera-se correto utilizar o termo “paraolímpicos”.

mostrando a importância da preservação do meio ambiente e valorização da agricultura e do trabalho do agricultor. Ou seja: a escola é importante e faz a diferença para a comunidade e a comunidade é importante e faz a diferença para a escola.

Já há muitos anos e em diversos momentos, a comunidade escolar se refere à escola como “Família”. A diretora da escola conta, com orgulho, que a banda marcial da escola recebe o nome de seu avô. O motivo, segundo ela, é que ele é um personagem muito importante da história da escola, pois ela funcionava em diversas casas, variando conforme a possibilidade e foi ele, então gerente da fazenda de onde hoje o terreno da escola faz parte que pediu ao dono da terra para ceder o terreno onde seria construída a escola. A diretora mostra cópias de cartas recebidas por seu avô nas quais solicitava a cessão do terreno e a carta em que a escola se localiza. Segundo ela, o então dono do terreno, disse que o limite seria uma jaqueira, sua árvore favorita e que ele não gostaria de ver derrubada. A árvore existe até hoje e é próxima ao muro lateral direito da escola.

O Colégio Estadual Machado de Assis é uma escola com baixa taxa de reprovação. Isso pode ser observado na Tabela 1, que mostra o fluxo (relação entre quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonam a escola, ao final de cada ano letivo) entre os anos de 2011 e 2013, com pequeno declínio em 2015. Os professores e a diretora afirmam que a escola vem desenvolvendo estratégias de correção de fluxo como reforço para os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, notificação escrita aos pais de alunos faltosos, convocação desses pais à escola para conversarem sobre alunos com dificuldades de aprendizagem e com faltas.

Tabela 1 – Fluxo do Colégio Estadual Machado de Assis no período 2007 – 2015
(Fonte de dados: INEP)

| Ano | Fluxo (%) |
|-------------|------------------|
| 2007 | 0,90 |
| 2009 | 0,86 |
| 2011 | 1,00 |
| 2013 | 1,00 |
| 2015 | 0,99 |

Considerando o desempenho dos alunos, o Colégio Estadual Machado de Assis destaca-se por apresentar índices superiores aos de outras escolas do município, do estado e do país. Se considerada a proficiência dessa escola em 2015, tem-se 79% dos alunos no nível avançado em Língua Portuguesa e 48% em Matemática.

Tabela 2 – Comparativo de alunos no nível avançado em Língua Portuguesa e Matemática em 2015 (Fonte de dados: INEP).

| Instância | Língua Portuguesa (% de alunos) | Matemática (% de alunos) |
|--|--|-------------------------------------|
| Colégio Estadual Machado de Assis | 79% | 48% |
| Município | 33% | 25% |
| Estado | 25% | 10% |
| Brasil | 30% | 14% |

Os percentuais da escola são visivelmente mais elevados do que o município, estado e país, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Em Língua Portuguesa o quantitativo de alunos no nível avançado é muito significativo. O IDEB de 2015 da escola é 6.4⁵, acima da média dos países desenvolvidos.

Muitas medidas são tomadas para a apropriação de resultados na escola. Há reuniões entre os professores e com a direção, no sentido

⁵ **Ideb: resultados e metas.**

de conhecer e analisar os resultados, verificar os descritores que precisam ser mais fortemente trabalhados com os alunos, pensar, pesquisar e construir questões que se assemelhem àquelas que os alunos têm maiores dificuldade e, portanto, onde precisam mais avançar.

Diversos elementos enquadram essa escola como exemplar no sentido de ser agência promotora da igualdade e que atua para que todos os alunos aprendam, sem discriminá-los: os laços de coesão são fortes, há um ensino de qualidade (observado não apenas no desempenho quanto no fluxo, acesso, atendimento e ações promotoras de equidade), há forte apreço pela instituição e identidade consolidada, além da comunidade ser participante e reconhecer a escola enquanto espaço de diálogo valorizada por ela. Há, em uma das paredes do refeitório da escola, um mural com fotos e convites dos alunos que ali estudaram e que concluíram o Ensino Superior.

Mas o elemento visivelmente mais significativo desta escola é personalizado na diretora, Sra. Amélia⁶. Ela atua na escola há dezesseis anos, onde trabalha mais de quarenta horas semanais, não possui graduação e, evidentemente, também não possui oficialmente pós-graduação. Diz-se oficialmente porque, apesar de não possuir um diploma de curso de pós-graduação, a diretora revela em entrevista que

“...o governo do estado ofereceu aos diretores um curso de pós-graduação. Era curso, era bom, eu fui e fiz. Eles me aceitaram, mas eu não pude pegar o certificado, porque não tenho faculdade. Tenho um curso de Teoria Musical e Solfejo. Já me disseram que serve como faculdade, mas não consegui fazer servir”.

Muito respeitada e querida por professores e alunos, a diretora parece ser a alma da escola. Ela é carismática, ativa, comunicativa, trabalhadora, incentiva os alunos, professores e funcionários que reconhecem nela um suporte, um apoio, uma “tia” e até mesmo uma mãe. Sempre homenageada, seja espontaneamente por alunos, funcioná-

⁶ Nome fictício.

rios, professores, pela secretaria estadual de educação e por onde passa. Trata-se de uma liderança carismática. É tida por todos como um exemplo, sendo muito querida pela comunidade interna e externa à escola. Para ela, os bons resultados da escola são fruto de muito trabalho coletivo e esforço dos alunos. Revela ainda que, ao contrário de muitos, ela não incomoda-se de ter sua escola e seu trabalho avaliados bienalmente pelo governo federal, anualmente e bimestralmente pelo governo estadual. Segundo ela, isso é importante para auxiliar a escola a monitorar o próprio desempenho e compará-lo ao de outras escolas:

“O segredo de nossa escola é que não tem segredo. Fazemos o que tem que ser feito, bem feito e com amor. Não deixo turmas sem professor e muito menos sem aulas. Faço muitos projetos junto com a comunidade, ofereço aulas de reforço e controlo o fluxo bimestralmente, ou seja, fazemos o que tem que ser feito e gostamos de fazer bem feito”.

Em entrevista ao *site* da Secretaria Estadual de Educação, chamado de “Conexão Professor”, a diretora afirmou algo bem semelhante sobre o “segredo” dos bons resultados de sua escola, contudo, naquela ocasião, ela reconheceu que a escola “treina” os alunos para as avaliações. Essa prática é bastante questionada entre os estudiosos de avaliação educacional, pois muitos acreditam que ela leva a uma espécie de “automatismo” na realização de provas. No entanto, a diretora defende sua conduta:

“...quando eu disse que a minha escola treina os alunos para fazerem prova, o que eu quero dizer é que nós fazemos exercícios com esses alunos cobrando as mesmas habilidades que os alunos vão encontrar nas provas, porque acontece muito, eu já vi muito, que o aluno sabe o conteúdo, mas ele não consegue fazer a prova porque não conhece aquela forma como o conteúdo foi cobrado. Aqui na escola a gente nem saberia como fazer um treinamento pro aluno no sentido de ensinar a fazer prova, ensinar a se dar bem na prova, eliminar alternativa tal e tal, aqui ninguém nem sabe fazer isso, o que a gente faz e acho que todo mundo faz e se não

faz deveria fazer é trabalhar no dia a dia com questões semelhantes às que ele vai encontrar na prova, pra ele se familiarizar, igual aos alunos de escola particular são familiarizados. O que acontece é que parece que é um crime a escola pública querer ser boa, querer ser ótima, querer ser a melhor. Isso incomoda porque tem gente que acredita e quer acreditar que a escola pública só porque não é paga em dinheiro com mensalidade tem que ser ruim. Eu não gosto disso, não quero isso pra minha escola, eu não acredito nisso”.

A gestora não quer pouco: sonha alto. Deseja que sua escola e seus alunos sejam nacionalmente reconhecidos, mas não o faz com uma postura de arrogância. Ao contrário, tem um jeito cativante e carismático. É a encarnação desse tipo de liderança descrito pelo sociólogo Weber (1994), que caracteriza o líder carismático como aquele que consegue adesão dos liderados por suas características pessoais, são pessoas que acreditam na sua missão.

Palavras finais

Conhecer e pesquisar a experiência de sucesso de escolas que têm todo um contexto favorecedor do insucesso educacional, mas apesar disso, se revela um caso exitoso é muito gratificante. Deve-se buscar compreender como se chegou àqueles resultados. É certo que a única receita de sucesso que se pode dar é que não há um modelo pronto de educação, que sirva em qualquer tempo e para qualquer modelo de sociedade. Mesmo porque a educação é um processo que envolve interação, troca de vivências e, por isso, é altamente dinâmico. Apesar disso, há em todo caso considerado exitoso um elemento ou um conjunto deles que é capaz de fazer a diferença.

No Colégio Estadual Machado de Assis, a despeito de uma clientela humilde, de nível socioeconômico baixo, dos pais com baixa escolaridade e de todo um contexto plenamente desfavorável, há elementos que são positivos para o processo de ensino e aprendizagem: pais

incentivadores e participativos, forte identidade, laços de coesão em torno da educação e *peer effect*. Esses elementos são, cada um a seu modo, muito relevantes para o sucesso educacional.

Indubitavelmente, contudo, o elemento mais decisivo para o sucesso educacional é a liderança proativa e carismática da diretora, responsável por motivar os liderados para o alcance de metas, fazendo com que o corpo escolar acredite nessa missão. Modelo vivo do que Weber (1994) define como liderança carismática, a gestora usa seu carisma a favor da consecução de bons resultados educacionais. Atenta às demandas da comunidade, percebeu a fome dos alunos e criou o projeto de uma padaria. Notou a fome cultural de sua comunidade e montou uma sala de cinema na escola. Captou a fome de atenção das pessoas e tornou-se para elas mãe, tia, pessoa da família. Constatou que poderia entrar para a história da sua comunidade e fez mais: entrou para o registro da vida de muitas pessoas como uma liderança inspiradora. Assim, demonstrar que as características individuais de educadores é capaz de inspirar novas atitudes é, sem dúvida, o maior objetivo desse texto.

Referências Bibliográficas

CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N. A. Os determinantes dos gastos com educação no Brasil. Brasília: IPEA, 2010.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2009.

GUKOVAS, Renata Mayer. *Social networks and academic achievement: peer-effects within Sao Paulo's public school system*. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo (USP. São Paulo: USP, 2014

JALES, Hugo B. *Peer Effects na Educação no Brasil: evidência a partir dos dados do SAEB*. Dissertação (Mestrado) Fundação Getúlio Vargas. Escola de Economia de São Paulo - EESP-FGV. São Paulo: FGV, 2010.

OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. *Custo efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar: uma aplicação de estimadores de matching*. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: USP, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. *Educación y cohesión social en la América Latina*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), 2010.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. 3ª ed. Brasília: UNB, 1994.

NOTAS

¹ Este trabalho é derivado da dissertação intitulada “*Desigualdade de oportunidades no Brasil: fatores associados ao desempenho*”, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Ciência Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora e defendida pela autora em 2017. A referida dissertação contou com o apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) que conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP).

² A autora não foi beneficiária direta de apoio do OBEDUC/CAPES, cursou sua pós-graduação em serviço e, além das atividades compulsórias, manteve-se em docência.

³ A autora declara ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. A mesma se responsabiliza por todas as informações/opiniões aqui expressas.

Capítulo 6

Análise de ações escolares e resultados de sucesso no PROALFA¹

Nádia Ramos Grisson de Oliveira

Introdução

Desde a década de 1980, ocorreram inúmeras mudanças na maneira como o Estado se interpõe no setor educacional com a introdução e consolidação de instrumentos de avaliação como ação governamental para produzir e regular as políticas públicas. A utilização das avaliações em larga escala tem sido a principal estratégia nas reformas educacionais, sendo que o poder público acredita que a avaliação está vocacionada a promover melhor qualidade no ensino ofertado.

O Governo Federal implantou seus sistemas de avaliação em larga escala na década de 1980, dando sinal aos estados e municípios para se movimentarem na mesma direção. Foi neste histórico contexto que o Ministério da Educação (MEC) implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB²) utilizando a avaliação em larga escala no país, empenhando-se em divulgar dados que possibilitassem a prática de

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, a quem o autor expressamente agradece.

2 SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica. Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Saeb, realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame. As avaliações do Saeb produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência.

parâmetros vocacionados à melhoria da qualidade do ensino (GRE-MAUD *et al*, 2009).

Em 1990, utilizando metodologias semelhantes às do SAEB, o estado de Minas Gerais foi o pioneiro em instituir o processo de avaliação externa em seu sistema de ensino, com o objetivo de produzir um elevado número de informações e subsidiar a formulação de políticas públicas. Após uma década, inovou o programa existente e criou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica da Educação Pública – SIMAVE, que tem seguido o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Sua implementação tem por propósito adquirir um maior conhecimento da realidade educacional das escolas públicas.

Em Minas Gerais, a alfabetização é avaliada pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que examina o nível de desenvolvimento em alfabetização alcançado pelos alunos que são avaliados no 3º ano de forma censitária e no 2º e no 4º ano de forma amostral. Este programa teve início em 2005, com avaliação amostral para o 2º ano para alunos da Rede Estadual. A partir de 2006 direcionou-se de forma censitária aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em 2007 os alunos do 4º ano também são avaliados de forma amostral. No 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos concluem o Ciclo da Alfabetização, portanto, avaliá-los abre a possibilidade de um diagnóstico do desempenho de cada aluno, cuja finalidade é promover as intervenções necessárias visando à melhoria da aprendizagem. Portanto, para o planejamento de políticas públicas inerentes à alfabetização, a realização da avaliação censitária do 3º ano torna-se um indispensável indicador.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) realiza por meio do PROALFA, diagnósticos educacionais da alfabetização no estado, apontando necessidades e demandas do sistema, das escolas, dos professores e do corpo discente. Essa ação objetiva o alcance da meta estabelecida pelo governo de que toda criança esteja lendo e

escrevendo até aos 8 (oito) anos de idade. A SEE/MG estabeleceu metas para cada escola a partir desses resultados, de forma a permitir que cada unidade escolar esteja preparada para planejar e convergir suas estratégias e ações como: novos planejamentos, projetos e intervenções pedagógicas possibilitando assim a promoção de uma educação de qualidade e equidade.

Desde a implantação do PROALFA, verifica-se uma significativa evolução nos resultados, principalmente em relação à quantidade de alunos no desempenho recomendável que, de acordo com o sítio eletrônico da SEE/MG, no ano de 2006 apresentou-se um resultado de 46% chegando a elevar o índice a 92,7% no ano de 2014. Esse indicador possibilita a realização de análise comparativa dos resultados confrontando-os ano a ano, pois, as escolas são informadas de seus resultados e em momento oportuno marcado pela SEE/MG, analisam seus resultados aluno por aluno, abrindo desta forma, a oportunidade de desenhar a linha evolutiva do desempenho alcançado.

A escola pesquisada foi fundada em 1964 e atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além das aulas regulares possui uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, que recebe também alunos de outras escolas, além de contar, com crianças especiais que são atendidas cada uma por uma professora de apoio. Os alunos matriculados na educação integral frequentam a escola nos dois turnos, sendo que, quando está matriculado na sala regular no matutino, ele frequenta no contraturno as aulas de oficinas e de reforço da educação integral e vice-versa para o matriculado nas aulas regulares no vespertino.

O caso de gestão pesquisado neste trabalho se refere aos resultados obtidos nas avaliações externas do PROALFA da Escola Estadual Monteiro Lobato³, localizada em uma cidade de médio porte do estado de Minas Gerais. Nos anos de 2009 e 2010, os resultados das avaliações externas do PROALFA ficaram muito aquém dos índices obtidos

3 Nome fictício. O nome verdadeiro das escolas e personagens descritos foi suprimido e substituído, no caso das escolas, por um grande autor da literatura brasileira.

pelo estado e pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) do município. Todavia, nos anos de 2011 a 2015 os alunos do 3º ano obtiveram resultados elevados na avaliação do PROALFA com índices que superaram a proficiência média obtida pelo estado e pela SRE. Por isso, essa pesquisa visa buscar respostas para a seguinte questão: quais as ações implantadas pela escola que contribuíram para a melhoria dos resultados de desempenho dos alunos do 3º ano na avaliação do PROALFA nos anos de 2011 a 2015?

Na tabela 1 podemos visualizar os índices da Proficiência Média da escola pesquisada comparando-os com os índices obtidos pelas escolas do estado, pela E. E. Monteiro Lobato e pela SRE do município.

Tabela 1 – Resultados da Proficiência Média do PROALFA nos anos de 2009 a 2015 da rede estadual de Minas Gerais, da SRE de Governador Valadares e da escola “A”

| Anos | Rede Estadual de Minas Gerais | E. E. Monteiro Lobato | SRE municipal |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------|----------------------|
| 2009 | 551,6 | 462,7 | 534,6 |
| 2010 | 589,8 | 554,1 | 579,5 |
| 2011 | 603,8 | 649,6 | 578,0 |
| 2012 | 598,6 | 640,3 | 576,5 |
| 2013 | 622,8 | 655,2 | 609,2 |
| 2014 | 629,2 | 698,5 | 622,6 |
| 2015 | 604,5 | 642,0 | 599,5 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE

Analisando estes dados, comparando a E. E. Monteiro Lobato com o Estado, podemos constatar que em 2009, a escola pesquisada ficou com 16,1% abaixo e em 2010 com 6% a menos que média do Estado. Todavia, partir do ano de 2011 os alunos do 3º ano conseguiram superar estes resultados, ficando com média de proficiência 7,6% acima do Estado. Em 2012, 2013, 2014 e 2015, os resultados foram

respectivamente, 7%, 5,2%, 11% e 6,2 acima da média do Estado.

Importante destacar que no ano de 2010 houve uma melhora, porém os alunos do 3º ano não alcançaram a meta e ainda continuaram com índices inferiores em relação aos do estado e da SRE não conseguindo acompanhar a evolução dos alunos do 3º ano de outras escolas. Segundo a diretora, um dos fatores que explicam esta melhoria foi uma alteração feita na distribuição de professoras alfabetizadoras com maior preparo para as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

Comparando agora os resultados entre a SRE e a escola, verificou-se que os alunos do 3º ano desta unidade escolar obtiveram Proficiência em 2009 13,4% abaixo do resultado da SRE, e em 2010, 4,4% abaixo da proficiência média obtida pela regional. Fato igual ocorreu de superação desses índices com elevação nos resultados. No ano de 2011, eles obtiveram proficiência média 12,4% acima com relação à SRE, em 2012, 11,1% acima, em 2013, 7,6% acima, em 2014 12,2% acima e em 2015 com 7,1% acima também.

Os momentos promovidos para os professores refletirem sobre a avaliação em larga escala do PROALFA foi uma das estratégias utilizadas pela equipe gestora para a melhoria da qualidade do ensino, segundo relato das professoras. Além disso, a diretora utilizava critérios para a escolha das professoras das turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), observando o perfil, ou seja, a identificação delas com o trabalho de alfabetização, a segurança das professoras quanto a sua competência profissional e o desejo pessoal das professoras pela alfabetização, pois há professoras que preferem trabalhar com turmas do 4º ou do 5º ano. De um modo geral, entende-se que a boa escolha para cada turma já se constitui num fator relevante para o bom desempenho dos alunos. Mas, além de analisar o perfil das professoras, outro aspecto importante que devemos destacar foi a realização da capacitação em serviço.

Capacitação em serviço

Uma das professoras nos relatou que desde o início do ano de 2011 a equipe gestora promoveu momentos de reflexão com as professoras sobre os resultados do PROALFA dos anos anteriores, nos quais todas reconheceram que a situação estava crítica, e a partir dessa tomada de consciência se dispuseram a percorrer um novo caminho traçado pelas ações estratégicas sugeridas pela analista da SRE, equipe gestora e elaboradas por todos. A partir daí, todos os anos a equipe gestora promovia momentos de análise dos resultados da escola para monitoramento, discussão e planejamento de ações visando à melhoria do ensino ofertado.

Conforme relatos da analista educacional da SRE, as professoras passaram a receber capacitação em momentos de encontros coletivos, buscando habilitar as educadoras com estudo sobre os conhecimentos e orientações curriculares e de procedimentos para cada ano de escolaridade. Foram encontros semanais, com quatro horas de duração cada um, que corresponde à carga horária que se destina ao Módulo II⁴, ou seja, as horas reservadas às atividades extraclasse, como estudos, planejamentos e avaliações. Seguindo padrão proposto pela analista da SRE que foi destinada para esta escola, houve orientação para que estes encontros deveriam ser desenvolvidos como uma prática constante de estudo para capacitar as professoras a trabalharem e consolidarem as habilidades inerentes a cada ano de acordo com sua turma. Assim sendo, as professoras passaram a estudar os materiais de orientação e realizavam o planejamento das aulas de acordo com as novas orientações. Havia atividades diferenciadas que eram elaboradas em grupo pelas professoras das turmas do 3º ano, mas havia tam-

4 Módulo II – Lei 7109 de 13 de outubro de 1977, alterada pela Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004, artigo 33. Professor regente da rede estadual de Minas Gerais tem o regime de trabalho em dois módulos: Módulo I: 16 horas/aula na regência; Módulo II: 8 horas/aula para outras atribuições como estudo, planejamento, avaliação e demais atividades extraclasse.

bém aquelas que eram elaboradas individualmente, sendo estas compartilhadas pelas demais colegas, abrindo assim o leque com maior número de opções de exercícios e fortalecendo o trabalho em equipe.

Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC

Em 2008, foi implantado em Minas Gerais o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). Esse programa oferecia subsídio para que as crianças estivessem alfabetizadas na idade certa e o Estado alcançasse a meta de alfabetização e letramento e também para que houvesse correção nos problemas de fluxo e desempenho constados nos resultados da avaliação do PROALFA, nas diversas regiões do estado.

A partir daí uma equipe central e uma regional de apoio pedagógico foram criadas pela SEE/MG, além de terem desenvolvido um material didático para dar apoio aos professores, supervisoras e diretores. Com este material, os professores recebiam a capacitação em serviço. Após essa tarefa, definiram-se metas de intervenção pedagógica e a execução e acompanhamento da intervenção por analistas da SRE.

Até o ano de 2014, as SREs agregavam um elevado número de analistas que tinham um quantitativo de escolas às quais visitavam de acordo com um cronograma, dando suporte pedagógico aos professores, aos supervisores e diretores. Os analistas educacionais atendiam as escolas orientando e repassando informações, material didático diferenciado, oficinas e acompanhando quinzenalmente as ações pedagógicas dentro das escolas a elas jurisdicionadas. Hoje ainda há os especialistas nas superintendências, todavia, em reduzido número e sem o atendimento anterior. Na SRE municipal, as capacitações aconteciam durante todo o percurso escolar utilizando-se de reuniões, encontros, oficinas, visitas, nos quais se analisavam os resultados.

Em 2011, a escola investigada foi contemplada com uma analista educacional da SRE que passou a visitar a instituição regularmente acompanhando o desenvolvimento do trabalho e orientando a diretora, supervisora e professoras quanto às questões pedagógicas. Ela promovia também momentos coletivos de estudo e sempre levava material pedagógico diferenciado, como as sequências didáticas, as quais eram reproduzidas para os alunos. Muitos destes materiais eram também compartilhados entre os analistas de outras SREs. Ela analisava a prática pedagógica das professoras, a atuação da equipe gestora e oferecia sugestões alternativas à equipe almejando proporcionar um melhor desenvolvimento dos alunos nas habilidades elencadas para cada ano de escolaridade.

A elaboração coletiva de um Plano de Intervenção Pedagógica a partir dos resultados obtidos pelos alunos se constituía em uma das ações do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo. Realizava-se um apontamento de todos os aspectos pedagógicos que precisavam de melhoria e adotavam-se ações para tentar solucionar cada um deles. Um ponto forte desse plano que merece destaque, é que a partir de um diagnóstico fazia-se o levantamento dos alunos com dificuldades em leitura e preparava-se aulas e estratégias diferenciadas para eles, que recebiam atendimento individualizado com a professora eventual e com a professora da biblioteca três vezes por semana.

A elaboração desse plano se constituía num momento de reflexão sobre o fazer dentro da sala de aula, ou seja, como os professores estavam ensinando e como os alunos estavam aprendendo? A partir desse contexto definia-se os rumos e as estratégias para sanar os caminhos a serem percorridos em cada ano de escolaridade, visando atingir as metas de melhoria da proficiência e do desempenho dos alunos. Todas as ações descritas no plano continham o prazo, o responsável, a maneira e as estratégias de realização de cada uma delas.

Outra ação descrita nesse plano era o momento de contação de estórias, o qual foi denominado “A bruxa que alfabetizava”, que posteriormente se efetivou como projeto de leitura devido ao grau de envolvimento e interesse dos alunos do 3º ano. Uma vez por semana as professoras da biblioteca organizavam um pequeno cenário colorido e atrativo e utilizando bonecos de fantoches contavam estórias para as crianças. Ao final desse momento, cada criança podia pegar dentro de um baú bonito e colorido, um livrinho infantil para levar para casa. Algum tempo depois, ficou constatado que as crianças estavam sendo despertadas pelo gosto da leitura.

Além dos benefícios trazidos pelas ações advindas do PIP/ATC, a equipe gestora utilizou também as aulas da Educação Integral como um recurso para que as crianças tivessem mais oportunidade de avançar com as atividades de leitura e letramento.

Educação Integral

Segundo o sítio eletrônico da SEE/MG, em 2007 foi criado o Projeto Educação em Tempo Integral e tinha como foco os alunos do ensino fundamental. Foi desenvolvido a partir da realização de aulas e atividades no contra turno escolar, nas quais os alunos têm a oportunidade de formar novas habilidades e construir novos conhecimentos nas áreas de cultura, lazer, esporte e aperfeiçoamento escolar. Com o passar dos anos, esse projeto recebeu nomes e procedimentos diferenciados. Atualmente recebe o nome de Educação Integral e é regido pela Resolução nº 2.749/2015, que dispõe sobre o funcionamento e operacionalização das Ações de Educação Integral nas escolas estaduais. Alguns critérios deveriam ser analisados para a escolha de alunos a serem matriculados, como por exemplo, vulnerabilidade social, alunos com distorção idade/ano de escolaridade, dificuldades de aprendizagem dentre outros.

Na E. E. Monteiro Lobato, a diretora afirmou que sempre fez questão de aderir ao projeto e, a partir de 2011, empenhou-se ainda mais na abertura do número de turmas, visualizando nele um instrumento de melhoria do desempenho da escola. A equipe gestora reuniu-se com as professoras para a escolha de quais alunos deveriam compor as turmas, pensaram e discutiram critérios para distribuir os mesmos. O planejamento das aulas era realizado em conjunto, com a professora eventual e a professora da biblioteca.

Na grade curricular estabelecida pela SEE para a Educação Integral havia momentos destinados ao acompanhamento pedagógico e ficou decidido que as professoras dariam ênfase à leitura e ao letramento. Dois projetos de leitura foram desenvolvidos na biblioteca e durante o recreio para os alunos do 3º ano, no qual as crianças tinham acesso a livros de histórias e formavam rodas de leitura. O primeiro projeto foi denominado “Me conta que eu te conto”, no qual foi desenvolvido através da criação de pequenos grupos de cinco alunos, onde todos liam uma história diferente e ao final cada um contava a sua para os demais. O outro projeto, denominado “Vamos ler agora?”, se desenvolveu com a formação de rodas de leitura com no máximo quatro alunos. Cada um deles portava o mesmo livrinho infantil sendo que um lia para os outros alternadamente e todos acompanhavam a leitura da mesma história.

O foco da Educação Integral na escola estava nas dificuldades dos alunos, pois, tendo em vista as mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem, o que se busca hoje, principalmente em Língua Portuguesa não é apenas a alfabetização, mas também o letramento dos alunos, para adquirirem a capacidade de identificar gêneros textuais.

Para definição dos termos alfabetização e letramento, Soares, M. (2004, p. 14) afirma que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e

também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*.

Segundo a autora, os processos de alfabetização e letramento acontecem simultaneamente, sendo um dependente do outro (Soares, 2004). A alfabetização é entendida como o aprender a ler e a escrever, já o letramento é a capacidade do aluno de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e reconhecer os diversos gêneros textuais como poema, receita, carta, bilhete dentre outros. Para facilitar a aprendizagem dos gêneros textuais foram desenvolvidas atividades denominadas de sequências didáticas, às quais se constituem em um texto e perguntas que o exploram. Essas sequências são um forte instrumento que abordam e analisam vastamente esses gêneros, as quais foram amplamente trabalhadas pelas professoras alfabetizadoras, segundo relato delas.

Gestão Escolar

Um diretor de escola é o gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente escolar adequado a aprendizagem (LÜCK, 2009). É nesse contexto que o gestor escolar está inserido. Tal profissional precisa ser capaz de promover um espaço de diálogo e troca de informações, em que as ações futuras sejam sistematicamente planejadas e executadas com vistas à melhoria educacional. O trabalho pedagógico requer um novo direcionamento de ações eficazes que possibilitem a realização de projetos e atividades voltadas para a promoção da aprendizagem de todos os alunos indistintamente. Diante disso, as avaliações externas têm proporcionado

à comunidade escolar um amplo contingente de informações que, ao utilizá-las, pode reverberar em ações pedagógicas capazes de contribuir com o processo contínuo de melhoria.

De todas as dimensões da gestão escolar entende-se que a gestão pedagógica é a mais importante, pois está diretamente envolvida com o foco e a função precípua da escola, que é o de promover aprendizagem articulando estratégias e métodos de ensino que assegurem a formação dos alunos. Acredita-se que as outras dimensões devem se convergir para a pedagógica. Esta dimensão está associada à orientação contínua para a melhoria do processo de construção do conhecimento, que envolve a elaboração de projetos, o acompanhamento da prática pedagógica utilizada dentro e fora da escola, monitoramento do rendimento escolar, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, bem como o uso adequado dos indicadores educacionais com vistas à melhoria dos resultados. Nesta perspectiva, Lück (2009) afirma que o gestor escolar deve liderar, coordenar, orientar, planejar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, tendo em vista que a gestão pedagógica se refere ao principal foco do ensino.

Portanto, a atuação intencional e sistemática do gestor, deve visar à promoção da formação e da aprendizagem dos alunos, levando em consideração as condições necessárias para que se desenvolvam com as competências sociais e pessoais para sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho conforme preconiza a Constituição da República, e também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

A Gestão de Resultados Educacionais também se constitui numa imprescindível dimensão da gestão escolar que deve ser bem direcionada na escola. Defendemos que a apropriação dos resultados educacionais pela equipe gestora pode proporcionar diversos benefícios para o processo de aprendizagem, visando aos padrões mínimos de qualidade do ensino ofertado. Machado (2012) opina que, para assegurar a melhoria da qualidade das escolas, é necessário refletir se elas

estão ou não analisando e utilizando os resultados educacionais e se estão estimulando a apropriação adequada destes por parte dos profissionais da escola. A autora revela ainda que todos os estudos e pesquisas consultados por ela se convergem para consolidar a urgência de uma profunda reflexão sobre o real significado de uso dos resultados educacionais, tendo em vista, que não devem se reduzir apenas na busca por melhores resultados. “Usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos” (MACHADO, 2012, p. 76).

Diante desse contexto, acredita-se que o diretor escolar é o ator mais indicado e responsável para fomentar e promover a ação de análise de resultados dentro de cada escola, propondo momentos de estudos que levem os demais atores à apropriação do processo de ensino aprendizagem, aprofundando o estudo da matriz de referência da avaliação e dos resultados finais, pois, segundo Pinto,

Gestores educacionais têm o desafio de estabelecer medidas gerenciais e operacionais, para que a comunidade escolar se aproprie e faça uso pedagógico das avaliações. Além disso, gestores devem investir na socialização de boas práticas, de modo que aqueles que tenham melhor desempenho apoiem os demais. (PINTO, 2011, p.8)

Analisando esse o trecho acima, nos posicionamos favorável às palavras da autora, pois entendemos que cabe ao gestor fomentar o ambiente propício para que a comunidade escolar, ou seja, professores e pais/responsáveis dos alunos tenham conhecimento dos resultados das avaliações. A partir desses resultados é importante desenvolver o planejamento em equipe que deve buscar atender as especificidades e realidades dos alunos, tanto em relação às dificuldades como para a melhoria e consolidação da aprendizagem. As avaliações em larga escala se constituem em estratégias produzidas para direcionar as políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação. Utilizando os testes padronizados, pretende-se verificar a eficácia das

unidades escolares no que se refere ao ensino das competências e habilidades consideradas fundamentais para cada etapa da educação escolar. Há também a aplicação dos questionários aos gestores, professores e alunos com a finalidade de obter informações mais coerentes e precisas do ambiente escolar e dos diversos atores educacionais que fazem parte do processo de aprendizagem.

Em nossa prática na gestão escolar, não podemos negligenciar ou subestimar os efeitos positivos que as avaliações externas trouxeram no cotidiano das escolas. De fato, as avaliações externas despertaram nos atores escolares a reflexão sobre a qualidade do ensino ofertado oferecendo uma autoanálise da prática pedagógica. Numa atmosfera de busca pela melhoria nos resultados educacionais, temos presenciado um maior envolvimento e dedicação entre professores e equipe pedagógica.

Neste contexto destacamos que

O diretor e o professor tornam-se, ambos, educadores que se confessam aprendizes eternos, pois são responsáveis pela aprendizagem de seus alunos e precisam aprender com eles, com seus pares, com o contexto, melhores formas de produzir a “realização educacional”. (MAGRONE, TAVARES JÚNIOR, 2014, p. 24).

A responsabilidade do diretor e do professor afirmada na citação acima vai de encontro aos dizeres de Brooke (2006, p. 378), que, ao analisar as políticas de *accountability*, considera a equipe gestora como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pelos alunos. Compactuamos com esta opinião, pois a equipe gestora é que possui as ferramentas necessárias para promover e incentivar um ambiente propício à aprendizagem.

Resultados da pesquisa

Para realização deste trabalho foram escolhidos nove atores que trabalham ou trabalharam por um período de pelo menos três anos na escola pesquisada, pois sabemos da importância da escolha dos entrevistados para que consigamos alcançar nosso objetivo. Entendemos que esse período de três anos é o suficiente para que o entrevistado tenha boa bagagem de informações e conhecimento do ambiente escolar. Foram seis professoras, a supervisora escolar, a analista educacional da SRE e a ex-gestora que deixou a direção em janeiro de 2016. A atual gestora é uma das professoras entrevistadas. Todas elas possuem formação com especialização *lato sensu*.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa para obtermos respostas para a questão norteadora deste trabalho. Como estratégia metodológica, utilizou-se a comparação entre as respostas identificando os pontos de convergências e divergências.

Um importante ponto a ser destacado, foi possível perceber a preocupação da equipe escolar no que se refere à participação da comunidade e observou-se a crença nessa mobilização dentro da escola que poderia contribuir para a aprendizagem das crianças. A participação da família é de extrema relevância, pois trata-se de “estabelecer uma coerência entre valores trazidos pela escola e aqueles que a criança aprende em casa” (SANTOS, 2002, p.95).

Questionou-se também sobre como eram realizadas as atividades de intervenção pedagógica. A ex-gestora relatou que após analisarem os resultados internos e externos, constatava-se que havia alunos nas turmas do 3º ano nos três níveis de aprendizagem, (referindo-se ao baixo, intermediário e recomendado) e diante disso ela solicitava às professoras que fizessem um plano de aula que acolhesse aqueles três níveis, atendendo estrategicamente os alunos, dividindo-os em três grupos, de acordo com seu nível de aprendizagem. A questão de

reagrupar as crianças de acordo com o nível de desempenho só não foi citada de forma explícita pela professora P2, mas ela explicou implicitamente que as regentes desenvolviam um projeto de aprendizagem entre elas buscando avançar o desenvolvimento das crianças. Essa ação da ex-gestora demonstra que sua gestão preocupou-se com as oportunidades de aprendizagem que a escola podia oferecer às crianças. Sua crença nessa atitude fez com que as professoras desenvolvessem atividades em prol da aprendizagem dos alunos.

Diante dos apontamentos relatados pelas entrevistadas em relação à gestão pedagógica, as entrevistas revelaram que a equipe pedagógica desenvolveu um trabalho eficiente com as professoras e a comunidade escolar na dimensão da Gestão Pedagógica. Ficou nítido que a equipe conseguiu articular e mobilizar os atores envolvidos, promovendo mudanças visando à aprendizagem das crianças, acompanhando a prática pedagógica e monitorando o rendimento dos alunos.

Quanto à gestão de resultados ficou evidente que a equipe pedagógica compreendeu o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais e realizou de fato esta dimensão, com interesse específico na aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados da avaliação do PROALFA. Pode-se ver que a escola proporcionou o espaço devido para a divulgação dos resultados com a finalidade de que os atores envolvidos se apropriassem dos resultados de forma que fossem utilizados para a elaboração de planejamento visando à aprendizagem dos alunos. Portanto, evidenciou-se que a escola acompanhou e avaliou os resultados dos dados apresentados pelo PROALFA sobre o desempenho escolar.

No que se refere a essa dimensão, ficou evidenciado que as professoras utilizaram os resultados para subsidiar o trabalho pedagógico praticado em sala de aula com vistas a melhorar o desempenho das crianças na avaliação do PROALFA. Sobre essa utilização de resultados, citamos Neves (2011), que expressa seu pensamento ao afirmar que os resultados das avaliações devem ser utilizados para subsidiar e

orientar os processos de reflexão, autoavaliação e tomada de decisão para a busca do aprimoramento do ensino ofertado.

Outro dado importante enfatizou como eram analisados os resultados da avaliação externa do PROALFA. A supervisora e a ex-gestora relataram que eram feitos nas reuniões de Módulo II, onde primeiro apresentavam o resultado internamente, ou seja, com os professores e em outro dia apresentava para a comunidade no dia “D”. A analista educacional da SRE endossou essa resposta ao afirmar que a escola promovia momento de reflexão e análise dos resultados educacionais feita com os professores nas reuniões de Módulo II e que eles também participam bastante no dia “D”, momento de apresentar o resultado aos pais. Esse termo foi criado pela SEE/MG que o instituiu para ser padronizada uma data em que todas as escolas estaduais apresentassem a análise dos resultados à comunidade escolar, principalmente aos pais e/ou responsáveis dos alunos. Este dia era estabelecido pela SEE/MG e presente no calendário escolar.

As professoras foram unânimes em responder que a análise dos resultados acontecia nas reuniões de Módulo II. Assim sendo, ficou constatado que a escola acompanhava e avaliava os resultados do PROALFA através dos dados apresentados sobre o desempenho das crianças e que foram utilizados para orientar no processo contínuo de melhoria do ensino ofertado. Entende-se que a equipe gestora compreendeu seu papel na gestão de resultados educacionais com interesse específico na aprendizagem dos alunos. Isso nos remete a Soares, J. F. (2002, p. 25) “somente através do monitoramento de desempenho é possível elaborar um planejamento de curso verdadeiramente eficaz, ou seja, estruturado a partir das reais necessidades dos alunos”.

Para a conclusão de quais fatores contribuíram para o avanço dos resultados do PROALFA nos anos de 2011 a 2015 na escola pesquisada, pode-se perceber que não há um consenso taxativo que estabelece uma lista de fatores relatados unanimemente por todas as entrevistadas. Os fatores que mais foram citados são a implementação do PIP/

ATC, a Educação Integral e o Pacto⁵ (PNAIC).

O uso das sequências didáticas e a estratégia de reagrupamento temporário foram bem citados também, todavia, é oportuno esclarecer que estes fatores não são ideias originadas pela equipe gestora, são ações advindas a partir da implementação do PIP/ATC.

Todavia, é oportuno elucidar que o bom aproveitamento e a devida utilização dessas duas ideias variam de escola para escola. E, no caso da escola pesquisada, ficou constatado que a equipe gestora e as professoras aplicaram e se beneficiaram desses recursos. É importante relatar isso, porque pela experiência que temos, sem entrar no mérito de citar dados, já vimos escolas que não empregaram devidamente essas ferramentas e professoras que criticavam as sequências didáticas. Esse fato foi a motivação para questionar a analista da SRE como foi a receptividade das professoras em relação às sequências didáticas, ao qual ela relatou que este recurso foi muito bem aproveitado pelas professoras.

Da mesma forma, ficou constatado que a equipe gestora empregou de maneira satisfatória a Educação Integral utilizando as horas a mais que as crianças ficam na escola para recuperar aquelas com dificuldades de aprendizagem levantadas priorizando os pontos que necessitavam ser retomados para consolidação da aprendizagem.

Outra questão analisada foi investigar se as professoras receberam orientação da gestão da escola para o trabalho com os resultados das avaliações. Elas responderam que receberam orientação da gestão nos Módulos II onde foi repassada uma maneira de recuperar os alunos com dificuldades e relataram que a orientação era para trabalhar as dificuldades das crianças. Ficou perceptível a preocupação das professoras e da gestão com o desempenho das crianças nas avaliações do PROALFA. Esse fato fomentou a realização de um trabalho voltado

5 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma formação continuada de professores desenvolvida em parceria com as secretarias de educação e governos municipais com foco na aprendizagem do aluno do 1º ao 3º ano do EF.

para o desenvolvimento de atividades que atendessem as crianças nos níveis em que estavam, ficando evidente que as professoras se debruçaram em ações estratégicas capazes de melhorar o desempenho das crianças nas avaliações do PROALFA.

Indubitavelmente essa questão é a mais relevante para esta pesquisa foi: a que fatores você atribui os avanços nos resultados do PROALFA nos anos de 2011 a 2015? Foram feitas perguntas diferentes para as entrevistadas de acordo com a área de atuação, ou seja, professoras, supervisora e a ex-gestora. Todavia essa questão foi feita para todas e propositadamente foi a última, pois entende-se que as perguntas anteriores lhes proporcionaram uma oportunidade de lembrar, de refletir e contextualizar os fatos ocorridos na escola. Foram obtidas doze respostas diferentes, sendo algumas citadas apenas uma ou duas vezes e outras citadas com maior frequência.

O fator mais mencionado foi a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica, por sete entrevistadas, não sendo lembrado apenas pela supervisora e pela analista da SRE. Em seguida dois fatores foram apontados por quatro das nove entrevistadas, a Educação Integral e o Pacto (PNAIC). O empenho das professoras comprometidas em parceria umas com as outras foi respondido por três vezes. As parcerias com outras instituições e outros profissionais, o reagrupamento e o acompanhamento da equipe pedagógica foram apontados duas vezes e por entrevistadas diversas. Houve ainda fatores apresentados uma vez, como a ajuda das professoras eventuais, o trabalho de estagiárias e a ajuda de mães graduadas. Outro fator citado apenas pela supervisora foi quando ela disse que utilizou a Neuropsicologia e a Neuropsicopedagogia para intervir junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A analista da SRE citou que um dos fatores foi o pequeno número de professores que se afastaram através da Licença para Tratamento de Saúde. Este fator é realmente muito importante, pois na prática do dia a dia observamos que a não rotatividade favorece a sequência do andamento do processo ensino aprendizagem.

O absenteísmo do professor tem como consequência uma quebra na continuidade do desenvolvimento do trabalho realizado em sala de aula, sendo que a turma é atendida pela professora eventual ou pela professora da biblioteca até que a substituta seja designada.

Pode-se ver ainda que a participação da formação continuada através do Pacto foi bem aproveitada pelas professoras. Das seis alfabetizadoras, quatro citaram o Pacto. Sentiram-se estimuladas, gostaram do material estudado e reconheceram que o curso agregou novas habilidades para a prática da alfabetização. Importante ressaltar que os três fatores mais citados são políticas públicas educacionais.

Portanto, evidenciou-se que esses programas foram bem utilizados pelos atores da escola que se dedicaram na implementação e no desenvolvimento deles visando à melhoria da aprendizagem das crianças e conseqüentemente na elevação dos resultados do PROALFA.

Mas além desses fatores citados pelas entrevistadas ficou constatado que a liderança na gestão pedagógica e na gestão de resultados também contribuiu para a melhoria dos resultados do PROALFA.

Todavia, um ponto crítico que se pôde perceber foi a falta de trabalho em equipe entre a ex-gestora e a supervisora para a tomada de decisões no que se refere à escolha dos alunos para a formação de turmas da Educação Integral, conforme se percebeu na fala da supervisora quando afirmou que não fora questionada sobre esse assunto.

Considerações finais

Esta pesquisa pretendeu investigar quais ações praticadas na E. E. Monteiro Lobato contribuíram para a melhoria dos resultados das avaliações externas do PROALFA no período de 2011 a 2015, tendo em vista que, nos anos anteriores, esse resultado ficou muito aquém do resultado obtido pelo estado e pela SRE do município. Importante esclarecer que, ao falarmos sobre o sucesso do resultado do PROALFA, estamos também nos referindo à indicação de que as habilidades e

competências esperadas para as crianças do 3º ano foram consolidadas e podemos entender que houve provavelmente a aprendizagem que se almejava.

Considera-se que a atuação em conjunto da equipe gestora e demais atores escolares é imprescindível para a implantação de ações pedagógicas que contribuam para a aprendizagem e alfabetização das crianças. Por conseguinte, é importante ter em mente que é necessário que o gestor seja sensibilizado para que promova oportunidades de elaboração de planejamento em equipe e o desenvolvimento de uma cultura de análise dos resultados educacionais. Atrelado a isto, elencamos a necessidade de haver compromisso e mobilização de esforços do corpo docente. Seguindo esse sentido, espera-se que a prática da gestão escolar possa contribuir para as práticas pedagógicas, pois equipe gestora e professores necessitam caminhar na mesma direção e somar esforços para alcançarem êxito na aprendizagem dos alunos. Observou-se que na escola pesquisada a equipe pedagógica compreendeu a importância da implantação de ações pedagógicas que atendam as especificidades da alfabetização das crianças. Estas ações são importantes para proporcionar o desenvolvimento e consolidação da aquisição do conhecimento das crianças, mesmo para aquelas que vivem em condições externas desfavoráveis a sua aprendizagem.

Evidenciou-se que a gestão pedagógica e a gestão de resultados foram aplicadas de forma eficiente, promovendo mudanças e visando à aprendizagem das crianças, acompanhando a prática pedagógica e monitorando o rendimento dos alunos.

Não intencionamos exaurir o assunto sobre a temática das avaliações do PROALFA, mas contribuir para que outras pesquisas sejam realizadas a partir dos resultados das avaliações em larga escala com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para os alunos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BROOKE, Nigel. "O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128): 377-401, maio/ago. de 2006.
- FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação On-line*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, 2005.
- FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 501-521, Ago. 2007
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: Relatório Final 2011*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.
- GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. *Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, n. 03, 2005.
- GREMAUD, Amaury Patrick *et al.* Minas Gerais, *Avaliação Continuada: Apropriação e Utilização dos Resultados*. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.
- HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.
- LIBÂNIO, C. *Guia Cultural de Governador Valadares – Mapeamento Cultural dos bairros*. Governador Valadares (MG), 2010.
- LÜCK, Heloisa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. 2ed. Curitiba. Editora Positivo, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986.
- MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MAGRONE, Eduardo; TAVARES JUNIOR, Fernando. A “accountability”- como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. *Educação em foco*, Juiz de Fora, MG, v. 18, n. 3, p. 13-50, nov. 2013/fev. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim de Resultados SIMAVE/PROALFA – 2010* / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Volume II, Juiz de Fora, 2010.

_____. PROALFA 2014. Boletim Pedagógico. Revista do Gestor. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, 2014.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Avaliações externas e seu uso na gestão educacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO: UMA AGENDA URGENTE, 1, 2011, Brasília, Anais. Brasília: INEP, 2011, p. 1-2.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Avaliações externas e seu uso na gestão educacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO: UMA AGENDA URGENTE, 1, 2011, Brasília, Anais. Brasília: INEP, 2011, p. 1-2.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. *Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PINTO, Mônica Dias. *Uso Pedagógico Da Avaliação: Responsabilidade e Compromisso com a Emancipação*. In: Inep (org.) Avaliações externas e seu uso na gestão educacional. Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente. Brasília, 2011.

RIBEIRO, Luiz Vicente Fonseca; TAVARES JÚNIOR, Fernando; LOURENÇO, Joyce Louback. *Políticas Educacionais e Eficácia: o caso do Ceará*. In: FILAHO, I et al. *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas*. Évora: CIEP-EU, 2014.

SANTOS, Ruy Cezar do Espírito. *Desafios na formação do educador: retomando o ato de educar*. Campinas. SP: Papirus, 2002.

SOARES, José Francisco. Melhoria do Desempenho Cognitivo dos alunos no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

_____. Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) Belo Horizonte, maio de 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004.

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

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 59, p. 22-48, 2014

TAVARES JÚNIOR, Fernando; MONTALVÃO, A.; NEUBERT, L. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia (RBS)*, v. 03, n.6, p. 117-137, 2015.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; SIMÃO, Tales Corrêa. O Plano Nacional de Educação e o Rendimento Educacional. *Teoria e Cultura*, v.11, n.1, 2016

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. Editora Atlas S.A. São Paulo. 1987.

VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 60, p. 56-70, 2014.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr. 2007.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 1, 2016.

NOTAS

¹ Este trabalho é derivado da dissertação intitulada “*Análise de ações escolares e resultados do PROALFA: estudo de caso de uma escola de sucesso em Governador Valadares*”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e defendida pela autora em Agosto/2017. A referida

dissertação contou com o apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) que conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP).

² A autora não foi beneficiária direta de apoio do OBEDUC/CAPES, cursou sua pós-graduação em serviço e, além das atividades compulsórias, manteve-se em docência.

³ A autora declara ter conhecimento sobre as leis que regem os direitos autorais. Sendo assim, declara que o texto é original, de autoria própria, não se tratando de qualquer espécie de cópia integral ou parcial de trabalhos ou textos, seja da internet, de livros ou quaisquer outras fontes. A mesma se responsabiliza por todas as informações/opiniões aqui expressas.

Sobre o grupo de pesquisa e os autores

O Grupo de Pesquisa em “Equidade, políticas, financiamento da educação pública” foi criado em 2009 na então Unidade de Pesquisa do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e articulado com Linha homônima do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ambos órgãos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cadastrado e certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo se dedica principalmente às seguintes áreas: Sociologia da Educação; Políticas Públicas; Desenvolvimento, rendimento e qualidade da educação; Desigualdades sociais; Usos do tempo; Epistemologia, métodos, desenho e modelos de análise e Teoria Social Brasileira.

Email: observatorioedu@caed.ufjf.br

Endereço eletrônico: <http://www.pesquisa.caedufjf.net/>

CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8392620081776355>

Organizadores

FERNANDO TAVARES JÚNIOR

Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ-2007), graduado em Psicologia e Pedagogia. Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) onde também é membro dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Gestão e Avaliação da Educação Pública. Coordenador de Projetos e Pesquisador Associado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), onde também coordena o Grupo de Pesquisa. Seu foco atual é em Educação e sua Sociologia, Políticas Públicas, Sociologia Brasileira e Metodologia.

Email: ftavares@caed.ufjf.br

LUIZ FLÁVIO NEUBERT

Doutor e mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduado em Ciências Sociais pela mesma instituição. Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde também é membro dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Gestão e Avaliação da Educação Pública. É Coordenador de Campo do Grupo de Pesquisa, onde se dedica à Sociologia dos Usos do Tempo e Educação; Desigualdades e Estratificação Social e Teoria Sociológica Contemporânea.

Email: luiz.neubert@ufjf.br

Autores

VANESSA GOMES DE CASTRO

Doutoranda e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora, onde também fez Especialização em Políticas Públicas e Gestão Social, além de Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Email: vadecastro@hotmail.com

BRAHWLIO SOARES DE MOURA RIBEIRO MENDES

Doutorando em Direito e Justiça pela Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa: História, Poder e Liberdade. Mestre em Direito e Inovação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: brahwlio@gmail.com ou brahwlio@hotmail.com

LILIANE DE PAULA MENDONÇA GONÇALVES

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e graduada em Administração. Coordena o Núcleo Regional de Aprendizagem Criativa da Microrregião da Zona da Mata Mineira em parceria com o MIT Media Lab e Fundação Lemann, que premiaram o trabalho no Desafio de Aprendizagem Criativa Brasil 2017. Email: lilianemendoncabrasil@gmail.com

LUCIMARA PAULINO BASTOS

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduada em Administração Pública. É servidora efetiva da UFJF, onde gerencia a Coordenação de Execução e Suporte Financeiro. Email: lucimara.bastos@ufff.edu.br

KARINA HERNANDES NEVES

Doutoranda em Ciências Sociais e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Letras. Professora do Instituto Federal Fluminense e onde também coordena o Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABI). Foi também Coordenadora Regional de Avaliação da SEEDUC/RJ (Diretoria Regional Norte Fluminense). Email: kneves@caed.ufff.br

NADIA RAMOS GRISSON DE OLIVEIRA

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Letras. Atualmente é diretora escolar e professora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, e se dedica à análise de experiências de sucesso, especialmente na alfabetização. Email: nadio.mestrado@caed.ufff.br

DESAFIOS DO SUCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

SÉRIE - GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA



Do nível macro institucional para a análise micro sociológica, a pesquisa em Sociologia da Educação no Brasil tem o desafio de relacionar processos de amplo escopo a seus potenciais efeitos sobre o cotidiano escolar. Os textos aqui reunidos expressam a trajetória de educadores, na pós-graduação e na escola básica, e a preocupação com o desenvolvimento da educação brasileira, especialmente dos mais desfavorecidos. Traduzem o esforço de aliar a pesquisa científica com o compromisso social em favor do enfrentamento de alguns dos principais desafios educacionais de nosso país. As leituras incitam momentos de reflexão, lançando um novo olhar sobre nossas escolas e suas articulações com as políticas e nosso fazer social, permitindo que repensemos o papel e o contexto de cada personagem envolvido no processo educacional. Nisso, expressamos o compromisso com a melhoria da qualidade da escola pública, democrática e plural, com aprendizagem competente e baixa desigualdade, verdadeira equalizadora de oportunidades educacionais e sociais.